

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS
E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Wagner Pereira Silva

***Telecurso 2º Grau: as apropriações televisivas do currículo para formação do
estudante cliente (1978 e 1985).***

GUARULHOS
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Wagner Pereira Silva.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O *Telecurso 2º Grau*: as apropriações televisivas do currículo para formação do
estudante cliente (1978 e 1985).**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade Federal de São Paulo
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em História.

Área de concentração: História e Historiografia.
Linha de pesquisa: Poder, Cultura e Saberes.

Orientadora: Maria Rita de Almeida Toledo.

GUARULHOS
2019

SILVA, Wagner Pereira.

“O Telecurso 2º Grau: as apropriações televisivas do currículo para formação do estudante cliente. (1978 e 1985)” / Wagner Pereira Silva - 2019. 1 f. Dissertação de Mestrado em História – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019. Orientação: Profª Drª Maria Rita de Almeida Toledo

1 Telecurso 2. Teleducação 3. Ensino Supletivo 4. Televisão 5. História da Educação I. : Profª Drª Maria Rita de Almeida Toledo. II. “O Telecurso 2º Grau: as apropriações televisivas do currículo para formação do estudante cliente. (1978 e 1985)”

Wagner Pereira Silva

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O Telecurso 2º Grau: as apropriações televisivas do currículo para formação do estudante cliente (1978 e 1985).

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História e Historiografia.
Linha de pesquisa: Poder, Cultura e Saberes.

Orientadora: Maria Rita de Almeida Toledo.

Aprovação: __/__/__

Orientadora - Profª Drª Maria Rita de Almeida Toledo

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Titular - Profº Drº Alexandre Pianelli Godoy

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Titular - Profº Drº Marcos Napolitano de Eugenio

Instituição: Universidade de São Paulo

Titular - Profº Drº Kazumi Munakata

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A todos os estudantes trabalhadores que conciliam, assim como eu, esses dois mundos!

Trabalhadoras e trabalhadores, ocupem a Universidade!

Agradecimentos

Ingressei na pós-graduação em Fevereiro de 2016, foi um longo e puxado caminho, e eu sei mais do que ninguém como foi fundamental o apoio de outras pessoas para a realização dessa pesquisa.

Começo agradecendo ao Professor Alexandre Pianelli Godoy e a Rafael Domingos por terem me dado a motivação e coragem necessárias para estudar o que eu gostaria nessa dissertação.

Agradeço à minha família, especialmente ao meu irmão e à minha mãe, que mesmo sem entenderem o que eu faço, sempre me apoiaram em tudo e acreditaram em mim.

Agradeço à família que escolhi, aos meus amigos. “Os Bonitos e Belos” por serem alento nos momentos difíceis e alegria todos dias. A Paola Maués e meu cachorrinho Bicho por estarem ao meu lado no cotidiano de casa e me proporcionarem um lar para que eu pudesse conseguir realizar este desafio. Agradeço especialmente a Talita de Jesus Noronha Sanchez e Aline Nunes Rocha, amigas que me apoiaram em um dos maiores desafios do mestrado – a escrita. Todos os toques e feedbacks foram fundamentais para a realização dessa pesquisa.

Agradeço às amizades fortalecidas no mestrado e às equipes que trabalharam comigo. Aliar esta dupla jornada exigiu de todos e todas paciência e carinho – ao que agradeço muito.

Agradeço especialmente à minha orientadora Maíta, que não desistiu da pesquisa e teve a coragem de me apoiar em estudar um televisão e educação. Espero um dia ser um professor tão bom e generoso quanto ela.

Telecurso 2º Grau. Estude sempre. O caminho é esse.
- Divulgação do *Telecurso*, Estadão, 15 de Janeiro de 1978.

Resumo

Esta dissertação de mestrado tem como objeto central o programa de teleeducação da Fundação Roberto Marinho e transmitido pela tevê Globo chamado *Telecurso*, tendo como foco sua primeira fase que se preocupava com o 2º grau, de 1978, e sua reformulação, *Novo Telecurso 2º Grau*, de 1985. A pesquisa visa identificar como o currículo foi apropriado por um programa televisivo; e também, como se deu o desenvolvimento desse novo perfil de telespectador, o estudante cliente. Busca-se pesquisar qual a conjuntura que proporcionou que o projeto do Telecurso se desenvolvesse e quais eram os profissionais envolvidos no projeto. Também analisou-se as disciplinas, com o objetivo de identificar os formatos televisivos e as características disciplinares presentes nas teleaulas, apresentando um olhar mais atento a disciplina de Língua Portuguesa. Deste modo, pode-se averiguar como se deu um projeto de educação à distância proposto por um veículo de comunicação e como se deu o desenvolvimento de uma cultura escolar televisiva.

Palavras-chaves: Telecurso, Teleeducação, Ensino Supletivo, Televisão, História da Educação.

Abstract

The analysis presented in this Master's dissertation aims on the tele-education program of the Roberto Marinho Foundation and broadcast on Globo TV called *Telecurso*, focusing on its first phase that was concerned with the high school students, exhibited in 1978, and its reformulation, *Novo Telecurso 2º Grau*, exhibited in 1985. The research aims to identify how the curriculum was appropriate for a television program; as well as understand the development of this new viewer profile, the client student. It seeks to investigate the conjuncture that allowed the Telecurso project to arise and the profile of professionals involved in the project. The disciplines were also analyzed with the objective of identifying the television formats and the disciplinary characteristics present in the tele-lectures, with a in-depth examination of the Portuguese Language discipline. In this way, it is possible to find out how a distance education project was proposed by a communication vehicle and how the development of a television school culture took place.

Keywords: Telecurso, Teleducation, Supplementary Education, Television, History of Education.

Sumário

Introdução	10
Apresentação do tema	10
O percurso até as fontes	18
Como operar as fontes	24
Capítulo 1 – Esse tal de <i>Telecurso</i> ?	39
1.1 A conjuntura que possibilitou o Telecurso	39
1.2 Por que investir em teleducção?	42
1.3 As fases do <i>Telecurso</i>	49
Capítulo 2. Como ensinar pela tevê: uma análise sobre o conteúdo e o formato.	69
2.1. O <i>Telecurso 2º Grau</i> de 1978	70
2.1.1. 1º fase: História e Geografia.	70
2.1.2. 2º fase: Inglês, Matemática, OSPB e EMC.	75
2.1.3. 3ª fase: Física, Biologia e Química.	88
2.2. O <i>Novo Telecurso 2º Grau</i> de 1985: inglês e matemática.	95
2.3. Considerações sobre a estrutura	98
Capítulo 3: Estudo de caso de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	101
3.1. A disciplina de língua portuguesa e a Lei 5692/71	101
3.2. A disciplina de língua portuguesa no Telecurso do 2º Grau de 1978	104
3.3. A disciplina de língua portuguesa no <i>Novo Telecurso do 2º Grau</i> de 1985	116
3.4. Um debate sobre a disciplina: o cânone e a cultura escolar televisiva.	121
Considerações Finais ou “O que aprendemos hoje? Vamos revisar”.	126
Bibliografia	129

Introdução

Apresentação do tema

Ao buscar um tema para ser estudado durante o mestrado, período de amadurecimento acadêmico, vislumbrei dois caminhos distintos, porém, igualmente importantes. Um deles estava relacionado à Educação, área de atuação profissional e política em que atuo e na qual a maior parte das reflexões presentes neste texto foram desenvolvidas. O outro caminho se ligava aos interesses que tenho em relação aos meios de comunicação de massa – campo de pesquisa que se tornou um lugar de debate e de construção de representações sociais, sendo abordado nesta dissertação como um meio eficaz de disparar gatilhos proveitosos para meus questionamentos e anseios no que diz respeito à reflexão sobre os séculos XX e XXI. Em razão disso, dediquei-me à TV – por ter sido a principal companheira de uma infância reclusa; e por uma prévia experiência com este objeto durante a monografia de conclusão de curso em História¹. A tevê possui um forte apelo popular no Brasil, local onde é vista como uma fonte fundamental para compreender a história contemporânea deste país. Foi a partir desse percurso, na expectativa de lidar com Educação e Televisão, que delimitei o objeto desta pesquisa ao programa *Telecurso*.

O *Telecurso* é um programa educativo do Grupo Globo com objetivo de transmitir o ensino supletivo por meio da televisão. A Fundação Roberto Marinho, braço do conglomerado que desenvolve projetos na área de educação, cultura, patrimônio e meio ambiente, foi a instituição que capitaneou o projeto – buscando sempre por parcerias. No início, em 1978, com a participação da Fundação Padre Anchieta, que possuía maior experiência com programas educativos, foi desenvolvido o programa *Telecurso 2º Grau*. Em 1981, juntamente à Universidade de Brasília (UnB), entrou no ar o *Telecurso 1º Grau* que visava proporcionar acesso aos 4 últimos anos deste primeiro ciclo de estudos². Dada as mudanças colocadas pela legislação - lei 5.692/71 - que transformavam o ensino primário de 4 para 8 anos. A demanda por um acesso mais amplo à educação era somada à confluência entre as reivindicações de movimentos populares; às pressões de acordos internacionais, que já previam o ensino

¹ SILVA, Wagner Pereira **Malu Mulher(ES): As representações do feminino na televisão no período de abertura política da Ditadura Militar Brasileira**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013.

² “Histórico conheça as origens do Telecurso” In: **Educação Globo**. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/historico.html>>; acessado em: 01/10/2017.

primário obrigatório de 8 anos; e à necessidade de aumentar a oferta de vagas nas escolas secundárias.³ Esta versão do programa já teve incentivos federais, pois correspondia a esta demanda social que era uma preocupação do governo.

Após 7 anos, e tendo como base as duas últimas experiências, renovou-se o primeiro formato, desenvolvendo, assim, o *Novo Telecurso 2º Grau*⁴ em parceria com a Fundação Bradesco. O projeto continuou se atualizando e se adaptando às mudanças da escola, da legislação e da sociedade e, em 1995, surgiu o *Telecurso 2000*, substituindo os dois programas anteriores. Devido às mudanças curriculares e à inclusão de novas disciplinas no Ensino Médio, como Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia, o programa passou por uma atualização em 2008, sendo renomeado, a partir de então, de *Novo Telecurso*.⁵ Exibido ainda hoje, é uma alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes, na oferta de escolaridade básica, atendendo ao público dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando para diminuir a defasagem idade-etapa de escolarização.⁶

O objeto *Telecurso* já foi discutido por outros pesquisadores⁷. A começar com o artigo de Renata Maldonado da Silva, “A trajetória do programa *Telecurso* e o monopólio das Organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil”⁸, que trata das relações entre a instituição Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura, e a Rede Globo, e de outras empresas que também eram do Grupo Marinho, como a Rio Gráfica⁹. O texto descreve o funcionamento do *Telecurso* e acompanha seu desenvolvimento, apresentando um rico panorama do projeto. Segundo Renata Silva, por trazer a educação formal à tela da tevê, o canal obteve ganhos materiais e simbólicos muito importantes, tornando-se assim o representante institucional das propostas educativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, foi a

³ SILVA, Renata Maldonado da. “A trajetória do programa telecurso e o monopólio das organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil” In: **Intermeio: Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19. N. 38. P.160-161.

⁴ O adjetivo *Novo* não aparece na apresentação do programa televisivo, contudo na bibliografia e nos periódicos sim. Usaremos o termo principalmente neste início de texto para diferenciar as versões de 1978 e 1985.

⁵ “Histórico conheça as origens do Telecurso” In: **Educação Globo**. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/historico.html>>; acessado em: 01/10/2017.

⁶ “O que é o Telecurso?” In: **Educação Globo**. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>>; acessado em: 30/04/2017.

⁷ A apresentação dos textos seguiu a ordem de publicação iniciando-se pelo mais recente.

⁸ SILVA, Renata Maldonado da, “A trajetória do programa telecurso e o monopólio das organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil” In: **Intermeio: Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19. N. 38. 2013.

⁹ Idem. P.157,158.

única opção de acesso à educação para alguns brasileiros¹⁰. O artigo é importante por compreender o programa em um recorte temporal, desde o início na década de 1970 até os dias atuais.

Outras duas pesquisas importantes são as dissertações: *Telecurso 2º Grau: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo, 1977-1981*, de Wellington Amarante Oliveira, chamado¹¹; e *Os telecursos na Rede Globo: a Mídia Televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998)*, de João Flávio de Castro Moreira¹².

O texto de Amarante Oliveira foi fundamental por apresentar uma bibliografia com fontes sobre o *Telecurso*¹³. Sua grande questão é a de entender como o programa foi importante para a legitimação da Rede Globo no cenário político e sociocultural brasileiro da época. O autor dedica-se à análise dos episódios no terceiro capítulo, concentrando sua atenção ao formato, em detrimento do conteúdo didático ou disciplinar. Ele ainda discorre sobre a recepção e avaliação dos programas. Essa opção metodológica foi fruto da dificuldade que Amarante Oliveira (e tantos outros pesquisadores) enfrentou em relação ao acesso aos programas. No segundo e quarto capítulo, o autor se debruça em analisar os fascículos, a fim de entender a construção destes materiais de apoio.

O trabalho de Amarante Oliveira é uma importante contribuição e aponta alguns caminhos de estudo, como a necessidade de pesquisas que investiguem sobre a análise dos conteúdos das disciplinas do programa - principalmente sobre a especificidade do material audiovisual.

Contemporâneo a Amarante Oliveira, o texto de Moreira é também uma dissertação de mestrado que, de escrita anterior a de Oliveira, se propõe a analisar o *Telecurso 2º Grau* de 1978; o *Telecurso 1º Grau* de 1981; e o *Telecurso 2000* de 1995. Percebe-se, desse modo, com bases nas escolhas do pesquisador, uma lacuna na análise justamente em um dos períodos em que a presente pesquisa pretende se deter, o *Novo*

¹⁰ Idem. P.163.

¹¹ OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Telecurso 2º Grau: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo**, 1977-1981. 2011. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93366>>. Acessado: 16/06/2015.

¹² MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os telecursos na Rede Globo: a Mídia Televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998)**. 2006. 170f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2006. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=430>. Acessado em: 16/06/2015.

¹³ OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Op. Cit**, 2011. P.14-30.

Telecurso 2º Grau de 1985. A justificativa do autor neste recorte foi por não ter acesso às fontes, o que evidencia a dificuldade de trabalhar com o objeto.¹⁴ O objetivo da pesquisa de Moreira era investigar, por uma perspectiva histórico-social, como a Fundação Roberto Marinho (FRM) se envolveu com a Educação Básica por meio do programa, com suas relações interinstitucionais e com o desenvolvimento da prática da Educação à Distância (EAD) no Brasil.

Sua pesquisa traz uma ampla documentação e propõe análises de uma possível avaliação do programa, com base em pesquisas contemporâneas ao projeto e que tentavam entender o perfil do estudante que prestava os exames supletivos e do telespectador das videoaulas. Os dados levantados por Moreira foram importantes para complemento das reflexões dessa pesquisa e articulados com as análises quando necessário.

Ambas as dissertações objetivam historicizar o que foi produzido em educação televisiva antes do projeto do *Telecurso*: desde as produções de educação à distância anteriores a esse projeto até as diversas instituições que também a promoveram. Embora sejam trabalhos fundamentais, ainda existe uma lacuna e uma possibilidade de maior compreensão deste objeto. Neste sentido, esta dissertação pretende observar as *teleaulas* e os fascículos do *Telecurso* como produtos culturais específicos, que remetem às representações que tinham seus produtores do público alvo e daquilo que deveria ser ensinado.

Amarante Oliveira chegou a descrever as *teleaulas*, mas suas preocupações se focaram sobre a legitimação hegemônica da *Rede Globo*, o que faz com que a análise do produto cultural não ganhe centralidade em sua investigação, principalmente por não se deter nas propostas pedagógicas do MEC, com a qual o programa deveria dialogar.

Esses autores trouxeram conhecimentos sobre o funcionamento do *Telecurso* e sobre as forças políticas que sustentaram sua existência, entretanto, ainda é preciso uma análise que problematize as *teleaulas* por suas apropriações das prescrições políticas do MEC e as peculiaridades do suporte de sua transmissão. Com isso, poderemos obter mais informações sobre o *Telecurso 2º Grau* de 1985, tendo em vista que é um território ainda não explorado e que possuímos maior acesso a quantidade de material audiovisual.

¹⁴ MOREIRA, João Flávio de Castro. **Op. Cit.**, 2006. P.6.

Explorando textos que possuem relatos experienciais, existe um desse gênero publicado em 2011, intitulado “*O telecurso Primeiro Grau 1981 – fragmentos de memória*”¹⁵, escrito por Kazumi Munakata¹⁶. O autor se detém sobre o impresso do curso de História que foi de sua responsabilidade. O nome do artigo já veicula o tom de sua narrativa ao apresentar a dificuldade em encontrar os documentos que são necessários para desenvolver a pesquisa e que estão esquecidos nas casas das pessoas e nas organizações participantes do empreendimento. O autor apresenta a equipe com a qual trabalhava, sua rotina de trabalho, suas demandas e suas escolhas de metodologia. Para Munakata, as ações da equipe já haviam internalizado a censura e, ainda segundo o autor, a realização do projeto com três suportes (TV, Rádio e Impresso) era feita de uma maneira fragmentada, além da equipe responsável pelo material impresso desconhecer como ele era adaptado para “*teleaula*” ou “*radioaula*”¹⁷.

Antônio Ricardo Micheloto¹⁸ encara o debate, assim como Kazumi Munakata, com um olhar a partir da produção, pois, participou da construção dos textos educacionais na segunda fase do *Telecurso 2º Grau*, em 1978, principalmente nas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). O autor, ao focar em tais disciplinas, cujos objetivos eram de formar o “cidadão responsável”, questiona o caráter popular do projeto, uma vez que, conforme sua análise, a visão de cidadão era individual e não vinculada à sua realidade social e política do estudante. A apresentação dos direitos nas teleaulas não pontuam o momento histórico de viver em uma ditadura, o que pode resultar em equívocos. Para chegar a essa conclusão, Micheloto compara a concepção de educação popular de Paulo Freire - que pressupõe um diálogo entre educando e educador - e estabelece uma relação sincrônica de símbolos, partindo das experiências concretas da vida do estudante com a “educação bancária”¹⁹, da qual o *Telecurso* seria adepto por pensar no conhecimento como se fosse algo concedido pelos possuidores de saber - dos educadores - aos

¹⁵ MUNAKATA, Kazumi. “O Telecurso Primeiro Grau 1981 – fragmentos de memória” In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio(org.) **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

¹⁶ Além de seu texto, Munakata concedeu uma entrevista para o desenvolvimento desta pesquisa, como é possível ser conferido mais a frente.

¹⁷ Idem. P.162.

¹⁸ MICHELOTO, Antônio Ricardo. “A cidadania do Telecurso: memórias de um projeto de educação popular.” In. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, n. 5, 35-40, jan./dez. 2006. P.37-42.

¹⁹ Educação Bancária e Educação Libertadora são conceitos de Paulo Freire Cf FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

educandos²⁰. O autor apresenta um ponto importante a esta pesquisa que é o de entender como o programa se coloca em meio às propostas de educação de jovens e adultos do período. Consequentemente, se faz necessária uma reflexão sobre a existência, ou não, de uma reverberação das ideias de Paulo Freire no *Telecurso* e em como esse processo se dá. Pode-se constatar, por exemplo, um esforço dos idealizadores do programa em dizer que o ensino do *Telecurso* se fundamentava nas experiências do cotidiano do aluno - uma das premissas do trabalho do educador Freire – portanto, investigar a forma como isto é inserido nas aulas e qual cotidiano de qual telespectador se aproxima são pontos importantes.

Micheloto destaca que as disciplinas nas quais ele foi mais participativo, EMC e OSPB, se tornaram obrigatórias durante o governo militar. O objetivo da inclusão das disciplinas era conter qualquer subversão da sociedade por meio de uma orientação ou conscientização. Se na prática o que era ensinado em sala de aula poderia ser alterado pelo professor, esse espaço não existia na elaboração do *Telecurso*, pois o projeto estava sob olhar da censura²¹.

Outro texto fundamental para a discussão bibliográfica é o texto de Arnaldo Niskier, que trabalhou para o Ministério da Educação e Cultura na década de 1970 e participou como membro do Conselho de Administração Nacional de Teleducção (PRONTEL). Apesar do *Telecurso* não ser central em seu trabalho - *Educação à distância: a tecnologia da esperança*²² - há um esforço do autor em avaliar a experiência de maneira positiva. A única crítica colocada é a do horário de sua transmissão: “muito cedo”. O olhar positivo fica mais claro em seu blog, no texto “35 anos de telecurso”²³, no qual o autor resgata Paulo Freire para argumentar que o *Telecurso* “que sempre se referem a situações do cotidiano”. A percepção do autor vai ao encontro dos outros estudos ao problematizar o cotidiano que era apresentado e o quanto ele correspondia à realidade diversificada brasileira de seu público. A partir dessa reflexão, pode-se perguntar qual era o estudante ou o telespectador esperado ou imaginado para o programa?

Para finalizar, chega-se ao texto que foi escrito durante o período mais próximo de quando o programa foi ao ar: a tese de doutorado intitulada *Ensino Supletivo*:

²⁰ Idem, P.41,42.

²¹ Idem, P.39.

²² NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

²³ NISKIER, Arnaldo. “35 anos de telecurso” In: **Arnaldo Niskier – site oficial**. Disponível em: <<http://www.arnaldoniskier.com.br/cronicas/35+anos+de+telecurso.html>>, acessado em: 30/07/2015.

Ideologia e Psicologia de um programa de educação pela televisão de Antônio Carlos Caruso Ronca²⁴. O texto traz uma documentação extensa que serviu como referência na constituição do nosso trabalho. O autor realiza uma reflexão que diverge da de Niskier. Partindo de Paulo Freire, Ronca coloca em oposição a educação popular à educação domesticadora apresentada pelo programa *Telecurso 2º Grau*.

Ao longo da leitura desta bibliografia sobre educação e ensino à distância, percebe-se uma ausência de análises mais aprofundadas em relação ao *Novo Telecurso 2º Grau* de 1985. Desse modo, acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir com as reflexões sobre o que foi o *Telecurso*, assim como irá também aprofundar o conhecimento sobre este momento do programa, menos conhecido até então.

Esta investigação de mestrado debruçou-se sobre o programa televisivo a fim de elaborar uma análise em diálogo com os fascículos que faziam parte do curso, identificando como foram apropriadas as demandas pedagógicas pela televisão. O recorte da pesquisa considera as versões de 1978 e 1985 do *Telecurso 2º Grau*. A delimitação do objeto se deu a partir da disponibilidade dos vídeos e fascículos e em diálogo com a literatura sobre o tema. Os conflitos e as mudanças dessas diferentes fases do programa devem ser analisados à luz do momento histórico que o Brasil atravessou e, ao mesmo tempo, compreendidos com um processo de consolidação de seu formato. Com base no recorte temporal, é possível analisar como se deu a produção de um projeto que pode ter sido uma saída para concretizar a democratização do acesso à educação em um momento de exceção política. O *Telecurso 1º Grau* de 1981 também será analisado conforme for necessário compreender as outras duas versões, entendendo que é um processo de desenvolvimento de um projeto de educação televisiva.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o *Telecurso 2º Grau* das versões de 1978 e 1985 pela perspectiva da história das mídias e da história da educação – desenvolvendo um método de análise para lidar com a especificidade dessa tipologia de fonte. Essa proposta contribui com os conhecimento já desenvolvido na bibliografia analisada da perspectiva de trazer para o debate as teleaulas ainda não analisada, *Novo Telecurso 2º Grau*, articulando com entrevistas e outras fontes do Projeto *Telecurso* no decorrer desta primeira década de programa. A dissertação também corrobora com uma análise mais total do programa por trazer uma centralidade ao produto cultural, tendo como especificidade este olhar atento ao produto audiovisual. As perguntas

²⁴RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Ensino Supletivo: Ideologia e Psicologia de um programa de educação pela televisão**. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1981.

desenvolvidas foram pautadas pelas reflexões de teóricos como Raymond Williams e Pierre Bourdieu sobre televisão e André Chervel sobre História das disciplinas – o que proporcionou um repertório teórico metodológico que une historiografias e metodologias distintas e, assim, propõe uma perspectiva complementar aos outros estudos .

O percurso até as fontes



nara da kombi

@narasandes

a globo nao passa mais
telecurso por isso q o brasil
nao vai p frente

Imagem 01 - *printscreen de um twitter.*

Hoje, o programa se reinventou e ainda é exibido pela TV Cultura das 5h45 às 6h40 da manhã e as teleaulas estão disponíveis no próprio site do projeto²⁵, mantendo a parceria do início entre a FRM e a FPA. Mesmo agora em uma emissora de menor audiência e em uma plataforma mais digital, a memória sobre os primeiros momentos do programa ainda é forte no imaginário nacional, tendo em vista que o *Telecurso* se tornou uma referência no campo da educação à distância. Visitar esse projeto no contexto histórico atual é fundamental, dado o momento de exceção democrática e pela presença da grande mídia no modo que se deu este processo. Encontram-se, em buscas pela internet sobre o *Telecurso*, dois produtos contemporâneos que podem auxiliar na reflexão sobre sua importância no imaginário da TV brasileira. A primeira imagem é um meme²⁶ de autoria desconhecida (Imagem 01), o que em si já é uma característica do suporte online e apresenta-se como *print screen*²⁷ de uma postagem, realizada no *Twitter*²⁸. Na imagem lê-se: “a globo nao passa mais *Telecurso* por isso que o brasil nao vai p frente” (sic). Apesar de ser ineficaz pontuar a procedência e autoria da postagem, visto que o nome de usuário não corresponde a um perfil real e dada a própria dinâmica

²⁵ **Telecurso.** Disponível em: < <http://www.telecurso.org.br/>>; Acessado em: 17/04/2019.

²⁶ O termo advindo da refere-se a alguma informação que se disseminou na internet a partir de um sentido de humor, seja um vídeo, imagem, frase, ideia, música e entre outros.

²⁷ O *Print screen* é uma ferramenta a computadores e celulares que captura tudo o que está presente na tela salvando como imagem ou copiando para a Área de Transferência.

²⁸ On-line desde 2006, o twitter é uma rede social e um servidor para microblogging, que possui a especificidade dos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos em textos de até 280 caracteres, estes são os chamados de tweets.

das redes sociais que segue um contínuo compartilhamento (no qual nem sempre é viável rastrear a sua fonte original), é possível fazer algumas inferências. A primeira, por ser uma proposta de humor, está baseada em uma paródia de um repertório comum a maior parte dos internautas brasileiros; pode-se deduzir igualmente que, embora haja a participação de outras instituições no projeto, o programa surge claramente como algo associado à Globo - ou seja - um reconhecimento da marca. Ainda a partir do meme, percebe-se a vinculação entre a noção de progresso e a de mudança social, no que concerne ao trecho “não vai p frente” (sic).

O *Telecurso* também foi utilizado como referência em outra ocasião, quando em um quadro no *Programa do Pôrchat*, exibido no início das madrugadas na Rede Record de Televisão. Com o nome de *Telecurso 2017*²⁹, este pode ser definido como uma sátira ao programa original, provocando por meio de dramatizações exageradas, piadas e ironias, reflexões sobre as mudanças causadas na vida das pessoas menos favorecidas a partir da reforma trabalhista proposta pelo Governo Michel Temer, no ano de 2017. Com isso, pode-se identificar um público alvo - o trabalhador - e deduzir que o programa faz parte de um repertório comum ao telespectador. A semelhança com o *Telecurso* da Rede Globo não para por aí, há de se destacar a presença do narrador, como ferramenta televisiva e o “momento da revisão”, como característica da forma escolar que remontam ao programa original.

O *meme* e o quadro do *Programa do Pôrchat*, duas referências escolhidas dentre muitas presentes nas redes de comunicação massivas, possibilitam alguns possíveis caminhos de análise para se percorrer neste texto, tais como: a investigação das hibridizações entre a cultura escolar e a televisiva, a sondagem do público alvo do programa, além da importância dele na imagem da Rede Globo durante a transição do regime ditatorial para o democrático.

Apesar da presença forte no imaginário televisivo, não foi tarefa fácil ter acesso aos programas. Kazumi Munakata, um dos desenvolvedores do projeto, já havia avisado em seu artigo³⁰ dos muitos obstáculos encontrados por quem decide pesquisar o *Telecurso*. Existe um desafio em localizar as fontes e os dados que estão pulverizados entre as pessoas e as instituições que participaram do projeto. Esta condição da pesquisa

²⁹ “Telecurso 2017: aprenda como ficaram “os direitos” do funcionário na nova Reforma Trabalhista” In **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XHrWliS4KDM>>, acessado em: 16/12/2017.

³⁰ MUNAKATA, Kazumi. “O Telecurso Primeiro Grau 1981 – fragmentos de memória” In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio(org.) **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

é essencial para se entender o percurso de acesso à documentação proposta neste projeto.

A pesquisa iniciou-se a partir do contato com as instituições já mencionadas que estiveram envolvidas com o projeto. Como a quantidade de material preservado era, até então, desconhecida, assim como as condições de conservação e possibilidades de manuseio eram ignoradas, a princípio não se pensou em uma restrição ou recorte na perspectiva das fases (temporal) ou por disciplina.

O primeiro contato foi com a Rede Globo de Televisão a partir do programa de apoio à pesquisa acadêmica chamado *Globo Universidades*. Houve muita receptividade e após uma análise do projeto de pesquisa, alegou-se que o material estaria em poder da Fundação Roberto Marinho, e orientou-se que fosse feito contato diretamente com a referida equipe. Seguindo a orientação, enviei novamente o projeto de mestrado, desta vez, à Fundação Roberto Marinho, que novamente foi avaliado, e iniciou-se um novo contato por e-mail, seguido de uma entrevista telefônica, depois da qual até hoje não se obteve nenhum tipo de retorno – apesar das insistências.

Paralelamente, iniciou-se o contato com a Fundação Padre Anchieta, especificamente com o arquivo da TV Cultura. Após inúmeras tentativas de contato, tanto por e-mail quanto por telefone, não se obteve resposta. Logo, realizou-se a tentativa de comparecimento à Fundação. Apesar dos funcionários estarem em greve em junho de 2016, foi possível estabelecer contato com o responsável. Depois de uma entrevista, foi liberado o acesso ao conteúdo, entretanto, como as videoaulas não integravam o catálogo, deu-se apenas o acesso às ações promocionais e alguns vídeos curtos de divulgação do projeto.

Por causa das investidas mal sucedidas, recorreu-se à Professora Doutora Antonia Terra de Calazans Fernandes, que trabalhou no projeto e é filha de um dos principais nomes do *Telecurso*, Francisco Calazans Fernandes. A professora deu informações preciosas sobre possíveis contatos para se recorrer. Diante dessa oportunidade, deixou-se à parte as questões do programa e houve uma primeira tentativa de conhecer o material impresso.

Sobre os fascículos, estão disponíveis para consulta pública os exemplares presentes na Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Neste acervo, existem disponíveis os exemplares impressos do *Telecurso 2º Grau* de 1978, com edição de 1982, período entre o

Telecurso 1º Grau, de 1981, e o novo *Telecurso 2º Grau*, de 1985. A referida edição é da Editora Gama e está dividida em grandes brochuras, contendo o material impresso do programa, os quais estão divididos entre Língua Portuguesa e Geografia; História e Literatura; Inglês e Organização Social Política do Brasil (OSPB); Matemática e Biologia; Física e Química. A organização destas brochuras não acompanhava a divisão inicial proposta pelo programa, que era: primeira fase com História; Geografia; Língua Portuguesa e Literatura. As disciplinas Língua Portuguesa e Literatura eram uma unidade, ao contrário do que acontecia nessa edição impressa da Editora Gama. A segunda fase era composta por: Inglês, Organização Social e Política Brasileira/Educação Moral e Cívica (OSPB/EMC) e Matemática; e a terceira por: Física, Química e Biologia.

Em continuação sobre o acervo da Biblioteca do Livro Didático, dispõe-se de material referente ao *Telecurso 1º Grau* dois formatos da disciplina Língua Portuguesa. A primeira em formato tabloide de 1981 – a união de vários cadernos de jornal dobrados e fixados em um fichário - e uma versão encadernada, datada de 1986, e definida como uma sexta edição. Sobre as outras disciplinas, há ainda: História, Geografia, Ciências e OSPB – EMC. Nessa biblioteca, obteve-se acesso aos materiais de História, Geografia, Química, Biologia, Matemática e OSPB – EMC, do *Novo Telecurso 2º Grau* de 1985.

Ainda no Banco de Dados Bibliográficos da USP (DEDALUS), encontram-se os vídeos do *Novo Telecurso 2º Grau* (1985) na *Biblioteca Prof. Dr. Antônio Gabriel Atta da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo*. O material encontrado corresponde ao curso de Português da aula 00 a 70, Inglês da 00 a 40 e Matemática da 01 a 70.

Deve-se destacar que se manteve a insistência de contato com as instituições Fundação Roberto Marinho (FRM) e Fundação Padre Anchieta (FPA). No segundo semestre de 2017, houve o contato com uma estagiária da TV Cultura, estudante da UNIFESP, Mariana Aguirre, que viabilizou a localização e disponibilização de um episódio de cada disciplina dos programas do *Telecurso 2º grau de 1978*.

O que parecia ser um conjunto insipiente de fontes do início da pesquisa acabou se tornando um volume grande de materiais e fez com que se buscasse referencial teórico metodológico e indicações para se repensar o projeto inicial, adaptando-o aos

possíveis recortes e delimitações e considerando-se as especificidades dos suportes documentais.

Todavia, depois de passar a qualificação e a análise crítica dos Professores Doutores Marcos Napolitano e Alexandre Godoy, notou-se que algumas entrevistas enriqueceriam o processo de análise das fontes. As falas dos participantes do projeto poderiam elucidar sobre o desenvolvimento das aulas e também trazer uma perspectiva que não seria dos documentos oficiais. Seguindo essa orientação, foi realizado um primeiro contato com Kazumi Munakata,. Por meio dele, buscou-se por Nelson Santonieri, coordenador de projeto da equipe de teleducação e também participante da experiência de 1981, que foi o primeiro entrevistado. Após, realizou-se ainda uma entrevista com o próprio Munakata que era o responsável da disciplina de História do *Telecurso 1º Grau*. Apesar da atuação destes profissionais estarem entre os dois momentos de que se preocupa a presente pesquisa, seus depoimentos nos esclareceram sobre o funcionamento do programa.

A partir do contato com Antonia Terra Calazans também tentou-se realizar uma entrevista com Elena Versolato, que participou do desenvolvimento do *Telecurso 1º grau* de 1981 e *Telecurso 2º Grau* de 1985. Infelizmente esse contato se limitou a algumas trocas de e-mail, devido a impossibilidade de agenda da entrevistada.

Ortiz foi importante para refletir sobre como seriam instrumentalizadas as entrevistas na reflexão proposta neste texto, o autor diz:

“Os relatos de vida estão sempre contaminados pelas vivências posteriores ao fato relatado, e vêm carregados de um significado, de uma avaliação que se faz tendo como centro o momento da rememoração (...) O presente age como um filtro e seleciona pedaços de lembranças recuperando-as do esquecimento”³¹.

Ao retomar as entrevistas juntamente com este trecho, se faz necessário ter em mente a preocupação de tentar identificar filtros que os narradores colocam ao retomar sua história no presente. Outro perigo colocado por Ortiz é o do protagonismo do eu. Com uma individualidade supervalorizada, o entrevistado pode parecer o criador dos acontecimentos que o circundam³². A oportunidade de trabalhar com os dois entrevistados, junto ao escopo de outras fontes, é um modo de identificar uma coesão nas narrativas. Todavia, os entrevistados também nos ajudam a compreender as

³¹ Ortiz, Renato. **Op. Cit.**, 2006. P.78.

³² Idem P.78, 79.

complexidades do período e objeto estudado, além de considerar que o passado é relatado por meio dos olhos de quem vivenciou³³.

Ao analisar as falas dos entrevistados, outro perigo é a ideia de acaso. Para saber quando esta percepção realmente corresponde a uma possibilidade, é importante deslocar o eixo da narrativa do individual para o coletivo.³⁴ Nas falas, as presenças de casos anedóticos também são corriqueiras, artifício esse que fortalece a individualidade de quem narra como uma forma de confirmar que participou como testemunha ocular de um processo histórico.³⁵

O objetivo da conversa com os professores foi de

“dirigir o foco de interesse não para aquilo que os documentos escritos podem dizer sobre a trajetória da empresa, e sim para as versões que aqueles que participaram de tal trajetória, ou testemunharam ela, podem fornecer sobre o assunto. Isso pressupõe que o estudo de tais versões seja relevante para o objetivo de pesquisa.”³⁶

Ao entrar em contato com a documentação, ficaram em aberto algumas questões sobre a participação de cada equipe na realização do programa, assim como dúvidas das diferentes forças e interesses presentes em seu desenvolvimento, por isso, os depoimentos entram para pontuar indicar possíveis respostas para essas lacunas.

³³ Idem. P. 79, 82.

³⁴ Idem. P.80, 81.

³⁵ Idem. P.96.

³⁶ VERENA, Alberti. **Op. Cit**, 2004. P.31

Como operar as fontes

Com o intuito de problematizar as fontes encontradas e trazer novas perspectivas para o material que já foi analisado pela bibliografia sobre o assunto, assim como de construir possibilidade metodológica para se trabalhar historicamente com uma fonte de teleducação, foi fundamental construir um diálogo com as obras de Raymond Williams³⁷ e Pierre Bourdieu³⁸ sobre a televisão; mas, também com a obra de André Chervel³⁹ sobre a vertente da História da Disciplina Escolar, ainda pouco trabalhada nas análises sobre a história da teleducação. Nessa direção, trago para o texto as apropriações que fiz desses autores para construir o objeto em análise.

De acordo com Raymond Williams, a imprensa se fortaleceu, durante o século XX, como uma nova instituição social, ocupando o mesmo lugar que a escola e a igreja. Contudo, ainda mais afinada às mudanças sociais ocorridas neste século pós Revolução Industrial. As mudanças tecnológicas acompanharam a transformação da sociedade e a inauguração de uma nova forma de vida, advinda principalmente depois da segunda grande guerra. É possível identificar tal fato, uma vez que a imprensa responde às necessidades de informações sobre política e economia; no âmbito pessoal e de comunidades, ocorreu a popularização da fotografia; o cinema, adequou-se a demanda por entretenimento; a telegrafia e telefonia surgiram como ferramentas imprescindíveis para comunicações comerciais e pessoais; e, tem-se a radiodifusão que, de um modo complexo, uniu todas essas outras inovações.⁴⁰

A radiodifusão se desenvolveu simultaneamente a expansão das massas, sendo destinada, a princípio, para um público grande, porém em transmissões individuais, ou seja, chegavam em diversos aparelhos de TV no âmbito privado. Pode-se perceber, desse modo, uma simultaneidade com o desenvolvimento tecnológico, iniciado desde a década de 1920 e voltado, principalmente, para mobilidade, tal como carro e

³⁷ Raymond Williams é um acadêmico importante para o pensamento marxista, de origem britânica, que refletiu sobre política e cultura. Para essa pesquisa, foi essencial trabalhar com o texto *Televisão: tecnologia e forma cultural*, publicado originalmente em 1974, quando os estudos sobre mídias se estabeleciam no meio acadêmico, todavia, sua tradução e publicação no Brasil aconteceu recentemente, em 2016.

³⁸ Pierre Bourdieu é um sociólogo francês, com formação em Filosofia, importante intelectual do século XX, desenvolveu reflexões sobre arte, mídia, educação, cultura, entre outros temas caros às humanidades – seus principais conceitos de análise eram o *capital*, o *habitus* e o *campo*.

³⁹ André Chervel é linguista de formação, de origem francesa, e se ateve a história das disciplinas escolares. Chervel inicia suas pesquisas sobre a história do ensino da língua francesa, tendo como recorte os séculos XVIII e XIX.

⁴⁰ WILLIAMS, Raymond. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. P.34 e 35.

motocicleta, possibilitando a transformação dos lares em autossuficientes, com os eletrodomésticos⁴¹. Essa inovação tecnológica e industrial foi acompanhada por uma melhoria significativa de salários, condições de trabalho, distribuição do tempo e criação de novas organizações sociais, na Europa e nos Estados Unidos. A partir disso, Williams identificou o que se pode chamar de privatização móvel, isto é, a modernidade urbana e industrial, possibilitando uma forma de vida que proporcionava mobilidade e lares autossuficientes – nesse período facilitado pela, assim como o rádio e mais tardiamente, televisão.

Assim, a radiodifusão e, de modo mais específico, a TV estavam dentro dessa tendência e dialogavam com a sociedade capitalista industrial⁴². Na época, o rádio surgiu com grande acesso, já a televisão apareceu a partir da virada da década de 1940 para 1950⁴³. Pode-se notar a importância de ter a mídia televisiva como central nas pesquisas históricas sobre o século XX. Todavia, pode-se perguntar como estas mudanças se deram no Brasil e como elas se aproximam ou não desta narrativa ocorrida na América do Norte e Europa.

Essas mudanças acompanhavam uma ruptura com a vida anterior no campo e o surgimento de novos tipos de organização social, modificação na organização do tempo, aumento da capacidade de consumo, desenvolvimento das cidades e aumento de conhecimento sobre notícias de lugares distantes com uma ênfase maior na vida familiar⁴⁴. Tais transformações aconteceram junto com a maior intervenção estatal no processo de desenvolvimento da televisão, pois esta era uma tecnologia aplicada e social, o que pode ser identificada num regime fascista, por interesses políticos, ou em um regime democrático, por interesses econômicos.⁴⁵ Outra característica específica do desenvolvimento da radiodifusão, analisada por Williams, foi um investimento mais focalizado para os meios de distribuição do que para a qualidade da produção. Será que é possível perceber estas características no *Telecurso*, como ênfase na vida familiar, no consumo moderno, a presença forte do Estado, interesses econômicos e uma preocupação maior com a distribuição do que com a qualidade?

Williams investigou o desenvolvimento da radiodifusão entre os interesses do Estado e dos fabricantes capitalistas, isto é, uma competição no convívio de interesses

⁴¹ Idem, P.38.

⁴² Idem, P.38 e 39.

⁴³ Idem, P.41.

⁴⁴ Idem, P.39.

⁴⁵ Idem, P.37.

entre instituições públicas e privadas. O autor busca uma perspectiva global para compreender este desenvolvimento: nos Estados Unidos, os fabricantes eram poderosos e possuíam maior influência; na Inglaterra há um acordo e uma divisão de poderes entre as partes; na maior parte dos outros países europeus, o Estado regulava mais diretamente o processo; em sociedades fascistas, a radiodifusão foi considerada um instrumento político; e em sociedades comunistas, o desenvolvimento desta tecnologia era acompanhado de uma tentativa de garantir o poder popular.⁴⁶

E no caso do Brasil? Como teria sido o desenvolvimento das atividades da mídia/Estado? Para responder essa questão, o *Telecurso* parece ser um caso exemplar porque evidencia uma sintonia de interesses entre as instituições públicas e privadas.

Para Williams, objetos como a teleducação podem desvelar:

“Uma necessidade que corresponde às prioridades dos grupos reais de decisão obviamente atrairá de forma mais rápida o investimento de recursos e a permissão oficial, a aprovação ou o incentivo de que depende uma tecnologia de trabalho, na condição de forma distinta de dispositivos técnicos disponíveis.”⁴⁷

Quais grupos de decisão tinham interesses na realização de um projeto de teleducação do ensino básico em uma perspectiva nacional?

Sobre os conteúdos e valores vinculados a *Telecurso*, pode-se pensar em como isso se dava em outras experiências no mundo. O caráter comercial da TV estadunidense a transformou em uma forte influência no mundo não comunista; e, por possuir um eficaz caráter exportador, levou a diferentes países uma produção mais barata que a local. Seu modelo vendia bens de consumo e um modo de vida baseado na forma cultural e política capitalista.⁴⁸ Este cenário pode ser evidenciado no *Telecurso*? Pode-se perceber uma valorização de um modelo vinculado a um estilo de vida baseado no consumo e no capitalismo?

É possível, portanto, aproximar a experiência do rádio e da televisão, pois, foi por meio do aparelho radiofônico que muitas pessoas tiveram acesso, pela primeira vez, ao entretenimento e às informações.

Outra característica, segundo Williams, que une essas duas experiências é uma forma de consumo social unificado. O consumo televisivo se consolidou por toda essa conjuntura, mesmo que sua qualidade técnica tenha sido ainda inferior, por exemplo, ao

⁴⁶ Idem, P.43-50.

⁴⁷ Idem, P.32.

⁴⁸ Idem, P.50-53.

cinema, em relação à qualidade da imagem.⁴⁹ Para o autor, existia na televisão uma interação entre a tecnologia e outros tipos de atividades culturais e sociais, como: “o jornal, a reunião pública, a sala de aula, o teatro, o cinema, o estádio esportivo, os anúncios publicitários e os outdoors”⁵⁰. Isto é ainda mais abstruso quando se pensa que as experiências do rádio influenciaram a tevê. Tal reflexão teve importante relevância para a identificação de como se pode ver produtos televisivos derivados de outras experiências culturais ou, ao contrário, perceber aspectos específicos e inovadores desta linguagem. Nessa direção, questiona-se: no programa do Telecurso, é possível identificar experiências de outras atividades culturais?

Williams também investiga a distribuição de diferentes gêneros na grade da programação, incluindo a educação⁵¹. O autor compreende a experiência televisiva como uma tecnologia e uma forma cultural, caracterizada por um conjunto de sequências em uma única dimensão, hibridizando entretenimento, notícias e assuntos públicos, educação, entre outros. O autor identifica esta miscelânea anterior já em encenações dramáticas, revistas do século XVIII e no jornal moderno do século XIX, mas houve na televisão uma mudança de sequência para uma concepção de fluxo - composto de uma série de unidades de tempo definidas. Williams ainda destaca o modo de falar da experiência de “assistir à televisão” e “ouvir rádio”, referindo-se ao geral - e não a algo específico da programação.⁵² Ao refletir sobre a presença das diversas experiências presentes na televisão, deve-se entendê-las de um modo que correspondam a um fluxo. É viável reconhecer este fluxo na grade televisiva do período e na organização das cenas das teleaulas?

Outro autor que levanta questões relevante para esta pesquisa é Pierre Bourdieu. Este se preocupou principalmente com o jornalismo, todavia, desenvolveu um questionário de investigação relevante para se analisar a mídia televisiva, destacando-se a problematização daquilo que o autor denominou como “censura invisível”⁵³. Essa seria uma auto-censura, vinculada à falta de autonomia, as quais podem ser identificadas pela imposição do assunto, condições de comunicação e limitações de tempo, que exercem prescrições e impedem que algo real seja dito.

⁴⁹ Idem, P.40 e 41.

⁵⁰ Idem, P.55.

⁵¹ Idem, P.89-96.

⁵² Idem, P.96-100.

⁵³ BOURDIEU, Pierre. **Sobre Televisão**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. P.19.

Bourdieu alerta contra as análises sobre a TV restritas a uma perspectiva que se delimite às pressões econômicas. Para o autor, saber quem possui aparelhos de televisão, quem são anunciantes, quais são as subvenções do Estado e os nomes dos proprietários de uma emissora não explicam a totalidade das práticas realizadas nesse campo de produção cultural. Para ele, ainda faltariam analisar aspectos sobre o funcionamento desta mídia. Nessa direção, para o autor, precisa-se de uma análise que dê conta de processos invisíveis e anônimos, para se compreender a censura e a manutenção da ordem simbólica.⁵⁴ Como é possível identificar esta autocensura no *Telecurso*?

Sobre os temas e o tempo, Bourdieu desenvolve a fórmula da “notícia ônibus”: aquelas notícias que interessam a todos, não chocam simultaneamente a ninguém e se sustentam por consensos, por não se tratar de algo importante, como as notícias de variedades. O autor acredita que estas notícias distraem e desperdiçam o tempo que poderia se ocupar com debates reais ou dizer coisas que realmente importam, mas se existe o gasto de tempo com isso é que aparentemente é isso que importa – mas a sua relevância é por sua capacidade de ocultar coisas.⁵⁵

Por mais que o *Telecurso* não trabalhe com notícias, é possível identificar temas que são tratados deste modo? Ou seja, com uma valorização de aspectos dos conteúdos curriculares que são consensuais?

Para Bourdieu ainda, há um sistema de regras no qual as práticas estão inseridas que é preciso se desvendar. Esse sistema é denominada por Bourdieu como estrutura de campo. O campo possui suas próprias leis e não pode ser entendido de modo direto por condições externas.⁵⁶ Para ele, o “campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço”⁵⁷. Estas relações no campo, também implicam em debates que são pelo campo absorvidos e trasmutados em suas ações correntes. Nesse sentido, para o *Telecurso*, é preciso se perguntar como campo televisivo enfrentou e se apropriou das questões do ensino secundário, da educação de jovens e adultos e produziu em um campo com regras próprias a teleducação.

⁵⁴ Idem, P.20.

⁵⁵ Idem, P.22 e 23.

⁵⁶ Idem. **Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.P.51-55.

⁵⁷ Idem, P.57.

Ainda sobre a imagem, Bourdieu alerta sobre o perigo da produção das representações do real engendradas pelas práticas televisivas: mesmo que os programas (jornais ou outros) apresentem simples relato, o modo como operam proporciona no telespectador o efeito da construção social da totalidade do real. Esse efeito pode mobilizar ou desmobilizar os sujeitos sociais. Dito de outro modo, a televisão que se pretende como um instrumento de registo acaba por também criar uma realidade, um mundo descrito-prescrito pela TV, exercendo a função de árbitro da existência social e política.⁵⁸

Essa problematização das práticas televisivas e de seus efeitos permite perguntar: é possível discernir momentos de mobilização ou desmobilização nos conteúdos apresentados no programa Telecurso 2º Grau? É prescrito modos de estudar e de comportamentos sociais referentes nesse programa?

Contudo, como já indicado, para se compreender a intersecção entre as práticas televisivas e as educativas, é preciso problematizar a forma e os conteúdos do debate sobre o ensino secundário e a educação dos excluídos desta escola que foram apropriados pelo Telecurso 2º Grau. Diferentemente da escola primária, a escola secundária é constituída por disciplinas escolares. Essas disciplinas, apesar de intrincadas pelas funções sociais atribuídas à escola secundária, em tempos e espaços diferenciados, têm seus próprios contornos históricos. A educação de jovens e adultos, apesar de sempre estar vinculada à finalidade de repor aquilo que se perdeu na idade escolar prescrita, se organizar a partir das finalidades sociais do ensino que se quer dispor para este público. Portanto, é preciso trabalhar problematizar a articulação social da escola com as práticas específicas do fazer televisivo.

Para isso, são importantes as reflexões de André Chervel, para compreender questões específicas do debate sobre educação e ensino secundário. O autor localiza o desenvolvimento das disciplinas escolares na ambiência da escola e de sua cultura, isto é, com a perspectiva de que a escola é produtora de uma cultura peculiar. Em consonância com esta reflexão, cabe a reflexão do conceito de cultura escolar a partir de dois autores Dominique Julia⁵⁹ e Antonio Viñao Frago⁶⁰. O primeiro nomeia como

“um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses

⁵⁸ Idem, **Op. Cit.**, 1997. P.28, 29.

⁵⁹ JULIA, Dominique “A cultura escolar como objeto histórico” In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jun, 2001.

⁶⁰FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde: Pedago, 2007.

conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de sociabilização).”⁶¹

Por mais que o *Telecurso* seja desenvolvido em um espaço que não é a escola, pode-se identificar os conhecimentos, condutas e comportamentos, e as finalidades presentes na educação à distância. Portanto, é possível encontrar apropriações da cultura escolar no programa televisivo.

Vinão Frago pode ser uma outra referência importante para compreender o conceito, explicitando que

“A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas”⁶².

Desta forma o autor traz a explicitação de que a cultura escolar é sedimentada no decorrer do tempo, e constituída a partir de constâncias e seguindo certas diretrizes. Este conceito instrumentalizado por Chervel, também será importante no decorrer das reflexões desta dissertação.

Nessa perspectiva, para Chervel, “Uma “disciplina” é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”⁶³. Na citação, notam-se algumas características da disciplina, um conjunto de métodos e regras para atingir um conhecimento a ser ensinado. O segundo e terceiro capítulo desta dissertação trabalharam com esta categoria para analisar as teleaulas.

É importante demarcar, como colocado por Chervel, que no momento que as disciplinas são criadas, são definidos ainda os conhecimentos conforme a idade de cada aluno. Por mais que o conteúdo possa ser próximo no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os métodos e finalidades se modificam de acordo com as idades dos que aprendem. Entretanto, isto não se encaixa quando se considera o caso da educação de jovens e adultos, os quais não exigem uma pedagogia que seja etária.⁶⁴ Mesmo que não

⁶¹ JULIA, Dominique. *Op. Cit*, 2001. PP.10

⁶² FRAGO, AntonioViñao. *Op. Cit*, 2007. PP.87

⁶³ Idem. P. 180.

⁶⁴ CHERVEL, André. *Op. Cit*, 1990. P.185.

houvesse uma idade específica, existia um telespectador ideal e existia uma finalidade específica e métodos que também correspondiam a este.

Uma das hipóteses do autor é que as disciplinas corresponderiam às metodologias, numa tentativa de vulgarizar e simplificar o saber para um público mais jovem. Ao analisar historicamente essas disciplinas, o autor identifica que o ensino da escola não é simplesmente uma expressão das ciências ditas, esse conhecimento foi criado pela própria escola durante o tempo, ou seja, a ideia de vulgarização não se harmoniza com a dinâmica real da prática.⁶⁵ O estudo das disciplinas visibiliza uma escola que não está restrita e passiva aos conhecimentos externos, que ao contrário, retêm um poder criativo, formado pelos indivíduos que a compõe, e criando, a partir de então, uma cultura própria.⁶⁶ O *Telecurso* também possuía um poder de criação, que caminhava entre o saber escolar e o conhecimento e informações presentes na televisão. O que permite questionar o conhecimento escolar ao passar pelo filtro televisivo, como os conhecimentos se modificavam neste novo lugar ou suporte?

Chervel propõe, para se compreender a disciplina em sua própria epistemologia, três espaços de análise: a gênese; a finalidade; e o funcionamento⁶⁷. Problematicar a gênese - ou como se produz a disciplina - no caso específico do *Telecurso*, é levar em conta que, embora já existissem as disciplinas antes de sua criação, houve uma transferência das mesmas da educação formal do espaço escolar para o espaço televisivo. Por isso, questiona-se: quais foram, de fato, as mudanças e quando estas foram apropriadas pela cultura televisiva. Como se deu a criação, ou a adaptação, da disciplina e quando esta adentrou a teleducção? Quais características prévias foram ressaltadas ou minimizadas?

A finalidade corresponde à investigação do funcionamento das disciplinas e como elas coincidem com a demanda dos países os poderes públicos, ou seja, dos que decidem como vai se articular seu desenvolvimento.⁶⁸ O surgimento da escola pode ser relacionado a tentativa de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, cuja responsabilidade era da família, da religião e de alguns espaços da transmissão de ofícios. A formação dessas crianças e jovens tinham objetivos que variaram historicamente, ganhando caráter religioso e nacionalista, colaborando com a formação de uma classe média, isto é, finalidades culturais, ou ainda, educativas. A

⁶⁵ Idem.P.181.

⁶⁶ Idem. P.184.

⁶⁷ Idem.**Ibidem.**

⁶⁸ Idem. P.185.

instrução estaria sujeita a esta finalidade educativa, apesar de sua centralidade estar se mostrando de modo implícito no ensino.⁶⁹ Sobre o funcionamento da disciplina, o objetivo se concentra em entender como se deu a disciplina escolar colocada na prática, ou seja, compreender o exercício das disciplinas, o que elas realizam e quais são os resultados reais deste pensamento.⁷⁰

Estas colocações de Chervel podem ser colocadas em diálogo com trecho do livro de Williams sobre os “Efeitos da tecnologia e seus usos”, cujo objetivo é o de compreender as causas e efeitos do sistema de comunicação. Segundo o estudioso, o debate cresceu a partir da popularização do meio, entretanto, este movimento começou de modo simplório. Inicialmente, Williams alerta para importância de enfrentar a discussão sobre a televisão a partir de uma perspectiva que encare ou tome o processo cultural e social como um todo. Baseado no diálogo com Lasswell⁷¹, o autor destaca a importância de questões como: “quem diz o quê, como, para quem, com que efeito?” Incluindo, ainda, a pergunta: “com que propósito?”⁷², pretende indicar a relevância de investigar e distinguir, quando se pesquisa sobre os efeitos da tv, as intenções declaradas e as intenções reais de seus produtores. Estes processos sociais e culturais da comunicação de massa não podem ser encarados de modo homogêneo, e sim, segmentado conforme a prática e tendo como objetivo compreender a partir da diferenciação entre as intenções.⁷³

Williams investiga a ideia de tecnologia como causa, sendo McLuhan⁷⁴ o interlocutor. Este novo autor trouxe o meio para a centralidade do debate e como determinante dos processos, evidenciando as diferenças entre a fala, a imprensa, o rádio, a televisão, entre outros. A partir desse debate, Williams insiste em voltar a sua análise para a “intenção”, aparente e real, ou seja, analisar as operações dos meios de comunicação pertencendo a sociedade. O autor chama a atenção ao fato de que as transmissões são controladas por autoridades sociais existentes, que devem ser lidas e articuladas com as instituições de comunicação. Segundo Williams, se seguisse a perspectiva de McLuhan, seria como esquecer o debate cultural e político e deixar a

⁶⁹ Idem. P.187,188.

⁷⁰ Idem. P.184.

⁷¹ Harold Dwight Lasswell é estadunidense e foi um sociólogo, cientista político e teórico da comunicação, alguns dos seus principais textos são: *Propaganda in the World War*, de 1927, *World Politics and Personal Insecurity*, de 1935, *Politics: Who Gets What, When, How*, de 1936.

⁷² WILLIAMS, Raymond, **Op. Cit.**, 2016. P.130.

⁷³ Idem, P.129-131.

⁷⁴ Herbert Marshall McLuhan é canadense e foi um filósofo e teórico da comunicação canadense e possuía como máxima a ideia de que o meio é a mensagem.

tecnologia operar por si.⁷⁵

Sobre a instauração de uma disciplina historicamente, percebe-se que esta se desenvolveu de modo lento, precavido e em busca pela estabilidade, por meio de um constante ajuste.⁷⁶ Contudo, mais que isso, chega-se no segundo raciocínio de Chervel, mesmo que a finalidade permaneça imutável, pois com o tempo existe a necessidade de transformação dos conteúdos de ensino, advindas de mudanças do próprio público escolar.⁷⁷ O ensino da leitura, por exemplo, teve continuidade mesmo quando o analfabetismo entre adultos estava em declínio. Entretanto, existe uma diferença entre ensinar uma criança que vive em um meio de analfabetos e a que convive com a leitura desde sempre.⁷⁸ Ao estudar dois momentos do *Telecurso 2º Grau*, é necessário uma apuração das mudanças nos conteúdos.

Outro elemento que dialoga com a história das disciplinas, segundo Chervel, são as práticas de motivação. Ou seja, quais são as estimulações de interesse que se pode identificar na construção dos conteúdos e das aulas.⁷⁹ Para o *Telecurso*, a teleaula em si era um modo de motivação, como isso pode ser percebido ao analisar os episódios?

Por último, tem-se os exames⁸⁰, estes eram representados pelos exames supletivos os quais mediam se o estudante cliente tivesse adquirido os conhecimentos necessários para obter o diploma, esta relação entre as aulas e as provas ficaram mais claras no decorrer na dissertação.⁸¹

Elaborar uma metodologia para uma pesquisa histórica demanda a leitura de temas e recursos necessários para a análise das fontes em questão. Para esta pesquisa foi necessário articular a discussão e os procedimentos analíticos comuns a duas correntes historiográficas: a História das Mídias e a História da Educação. Apesar de partirem de

⁷⁵ WILLIAMS, Raymond, **Op. Cit**, 2016. P.136-138.

⁷⁶ CHERVEL, André. **Op. Cit**, 1990. P.198.

⁷⁷ Idem. P.199, e 200.

⁷⁸ Idem. P.219

⁷⁹ Idem. P.205.

⁸⁰ Idem. P.206.

⁸¹ Chervel também se utilizou da categoria dos efeitos, focado em como se deu a aculturação dos alunos pelo que foi ensinado pelo professor. O autor atenta ao fato do que é ensinado pelo professor não coincide com o que o aluno aprende.⁸¹ Os alunos aprendem sobre coisas que não lhe foram ensinadas, bem como podem não saber sobre coisas que eram ensinadas a eles durante as aulas. Isto prova que a construção do conhecimento é um processo complexo e ainda mal conhecido, até mesmo pelo professor que o acompanha. A história das disciplinas deve se preocupar mais em tentar compreender os conhecimentos realmente adquiridos e mais sobre aculturação que a escola proporciona.⁸¹ Finalizam-se assim os três pilares da história das disciplinas: as finalidades, o que pretende ensinar e com qual objetivo; o que se ensina - o funcionamento; e o que foi apreendido. (Chervel, André. **Op. Cit**, 1990. P. 208-209) Infelizmente esta pesquisa não possui cronograma para investigar a recepção do programa, podendo ser a pergunta do que realmente foi aprendido pelos telespectadores em uma próxima pesquisa.

pontos de vistas, fontes e temas diferentes, relacionar essas duas perspectivas é importante para viabilizar a especificidade do suporte documental aqui utilizado. Sendo assim, destacam-se essas operações para a construção de um método específico de análise desse suporte de ensino à distância.

Raymond Williams, sobre os usos e efeitos da tecnologia, levanta a questão de “com que propósito?”⁸², quando o autor traz ao debate a necessidade de diferenciação das intenções declaradas e as intenções reais. Pode-se, então, a partir deste argumento, desenvolver uma interlocução direta com o Chervel, tendo em vista que o historiador das disciplinas escolares atenta-se ao fato da importância de se estudar o currículo formal ou prescrito, embora esta análise não seja completa sem o currículo real, o que é ensinado no dia a dia, e nem o oculto, o que é ensinado apesar de não estar nas diretrizes e interferir nos processos de aprendizagem. Para a compreensão do que é ensinado no dia a dia, é preciso ficar atento ao funcionamento das disciplinas, podendo incluir o método de operação analítica do fluxo de Williams. A finalidade do que é ensinado e transmitido na televisão deve ser analisada com a metodologia do uso do meio audiovisual da radiodifusão, tendo em mente as questões levantadas sobre a disciplina de Chervel.

Retomando novamente Williams - este reflete sobre a socialização combinada com a TV que não deve ser encarada de forma direta, como um reflexo. Deve-se, entretanto, refletir a partir da prática, nunca como algo homogêneo e unilateral, mas segmentado e sempre havendo quebras as prescrições. Nessa mesma direção Chervel indica que o currículo que se espera que seja apreendido, também é impossível ter um controle do que é apreendido pelo estudante cliente. Pode-se entender assim quem assiste como alguém ativo na construção de conhecimento, e não como mero receptor das teleaulas⁸³.

O argumento de Chervel é de que a própria disciplina é um espaço de criação, e não mera vulgarização dos conhecimentos acadêmicos, o que, por sua vez, se constitui como uma cultura própria. Esta alegação remete a Williams, quando o estudioso discute sobre o esporte na TV e levanta uma questão importante sobre a noção de subcultura televisiva, a qual desenvolve uma dimensão social na cultura urbana industrial. Em

⁸² WILLIAMS, Raymond, **Op. Cit**, 2016. P.130.

⁸³ Apesar da recepção ser importante na narrativa histórica, este estudo devido ao recorte se preocupa apenas com o telespectador imaginado ou esperado. Desta forma - atenta-se mais as finalidades e funcionamento, deixando o currículo aprendido como um aspecto ainda a ser abordado.

outras palavras, é que além de um formador, de um espaço de transmissão, a TV é um espaço de vetor de movimentos da sociedade que já estava em curso.⁸⁴ Pode-se pensar, como valorização da educação, a necessidade de um ensino durante mais anos ou até mesmo um ânimo com as potencialidades da televisão eram impulsos que ultrapassam o próprio aparelho. De modo mais detalhado, pode-se considerar que a cultura escolar - existente no cotidiano deste telespectador e que havia evadido sem finalizar o segundo grau - era colocada em relação com o que se via na tela. Isso aparece, por exemplo, em características, linguagens e outros elementos da teleaulas.

Estas questões específicas da televisão e da educação como espaços de produção de cultura devem ser lidas a partir das colocações de Bourdieu – e compreender que o *Telecurso* estava se estabelecendo como um paradigma em um campo, ainda em formação, da teleducção. Se este ainda não possuía uma autonomia e suas regras internas - ou seja, ainda não era um espaço social estruturado - a teleducção pode ser encarada como um campo em construção, no qual existia uma relação de disputa de influência entre os campos da educação e o televisivo.

A articulação destes autores, na perspectivada adotada, é fundamental para entender o *Telecurso* e os caminhos desta pesquisa. Isso evidencia a presença das mídias no ensino e a aproximação de debates cada vez mais presentes nas reflexões historiográficas sobre a contemporaneidade.

Dentro desta perspectiva, pode-se levantar algumas categorias analíticas. Williams propôs operações importantes para a análise presente nesta pesquisa, como a sequência, a prioridade, a apresentação pessoal e a visualidade⁸⁵. A sequência tem o caráter de ênfase, o que seria classificado por manchete - isto é - o que tem a sua relevância assinalada, seja por sua localização no topo do jornal impresso ou por ser repetido no início e ou no final de um telejornal.⁸⁶

Outro ponto é o conceito de prioridade, ou seja, a possibilidade de buscar compreender os recortes feitos e a prevalência de atenção do programa, por exemplo, no fato de, pela radiodifusão ter um público nacional, definir o destaque delimitado à alta política e às questões mais públicas. Existiam reguladores do Estado, que influenciavam na construção do que iria ao ar. Contudo, há um espaço para valorizar ou subtrair

⁸⁴ WILLIAMS, Raymond, **Op. Cit**, 2016. P.78.

⁸⁵ WILLIAMS, Raymond. **Op. Cit**, 2016. P.55-60.

⁸⁶ Idem, P.56.

aspectos e assuntos e o modo como os produtores usaram estas escolhas para dar prioridade a algo pode ajudar a entender questões e a destrinchar o seu conteúdo.⁸⁷

Tem-se, na categoria da apresentação pessoal, conforme colocado por Williams: “a presença visual de um apresentador familiar que afeta toda a situação de comunicação”.⁸⁸ Este é um aspecto muito importante para manter a atenção, pois a TV proporciona tal aspecto mais que o cinema, devido ao fato de que tais cenas estão diariamente na vida do público. Muitas vezes, o histórico dos artistas influenciou a empatia ou a credibilidade de tal produto por quem o assiste.

A última direção de análise de Williams, a categoria visualização – se refere ao modo como é concebida a criação imagética que seguirá no desenvolvimento do material audiovisual. Por exemplo, em virtude do poder de incisão do jornal, há a possibilidade de veiculação de imagens fortes que carregam a mensagem em si como um testemunho e, deste modo, com menos filtro. Ou, de outro modo, o oferecimento de uma rádio visual, isto é, o ato de um jornalista ler as notícias em um fundo simples sem recorrer ao uso de imagens.⁸⁹

Continuando, Williams reflete justamente sobre como práticas educativas foram introduzidas na Televisão, como: “a palestra, a lição, a demonstração e a aula”⁹⁰. O autor mostra que o uso da TV para o ensino possui dificuldades para a relação com o aluno, por exemplo, pelo impedimento técnico de não conseguir esclarecer dúvidas. Segundo o autor, esses obstáculos têm sido mais facilmente transpostos quando não se finaliza neste suporte e se relaciona com trabalhos de professores em sala de aula ou um material impresso. No período de escrita do livro, a possibilidade apresentada pelo alcance televisivo despertava grande ânimo para alguns comunicadores e educadores.⁹¹

Williams analisa a forma televisiva da publicidade⁹². Apesar desta pesquisa não ter acesso aos patrocinadores do programa, foi importante notar como a linguagem da publicidade foi utilizada no *Telecurso* como uma forma de autopromoção da própria

⁸⁷ Idem, P.56,57.

⁸⁸ Idem, P.58.

⁸⁹ Idem, P. 59 e 60.

⁹⁰ Idem, P.65.

⁹¹ Idem, **Ibidem**.

⁹² O autor ainda investiga outras categorias, como o drama televisivo (WILLIAMS, 2016, P. 66-71) e os antecedentes que o inspiraram, a exibição de filmes(WILLIAMS, 2016, P. 72-74), a ideia de show de variedades (WILLIAMS, 2016, P. 72-74) o esporte (WILLIAMS, 2016, P. 77-78) e os passatempos (WILLIAMS, 2016, P.81-82).

⁹³ WILLIAMS, Raymond, **Op. Cit**, 2016. P.78-80.

marca, reafirmando a auto referência presente em todo o programa. O elenco da Rede Globo foi fortemente utilizado para legitimar o projeto, em uma contínua recomendação do projeto e inspirando os telespectadores a usarem o método. Esta divulgação faz parte da teleaula compondo como uma sequência orgânica.

Depois de todo este esquadrinhamento feito por Williams, fica claro o uso de formas já existentes neste novo modo de se comunicar que é a televisão. Todavia, existiram formas que realmente podem ser lidas como novas ou mistas. O autor apresenta alguns formatos: o drama-documentário, educação pela visão, discussões, especiais, sequência, e a própria televisão - que devido ao seu suporte - traz uma mobilidade visual específica e que não existia antes de seu surgimento. Dentre esses é destacável o subtítulo educação pela visão. Presente nos canais educativos, mas não só, são modos de apresentar um conteúdo ou um conhecimento por meio de uma experimentação de um processo, ao contrário de falar sobre ele. A título de exemplo, pode-se transmitir um conhecimento sobre uma língua estrangeira por meio de uma aula televisionada ou apresentar uma conversa entre nativos, se utilizando do vocabulário e das regras gramaticais na prática, ou ainda, no caso de outro campo de conhecimento como a geografia, pode-se ver dois caminhos, o do ensino direto ou exibir cenas que mostrem o território, a fauna, a flora e as interações entre as pessoas de um lugar específico.⁹⁴ Pode-se investigar essas duas formas de se realizar o processo da educação na análise dos episódios, aproveitando-se da disponibilidade da primeira versão do *Telecurso 2º Grau* (1978), para analisar justamente estes dois exemplos dado pelo autor.

Chervel também coloca algumas questões que podem ser determinantes no desenvolvimento do próximo capítulo. Existem traços comuns às diferentes disciplinas? Ou as disciplinas possuem uma estrutura próxima?⁹⁵ Será que é possível identificar características disciplinares tendo por base a exposição da matéria pelo professor? E quanto aos momentos de aprendizagem como o estudo do livro, a interrogação e repetição? É possível a verificação das práticas de motivação? E a conferência da aprendizagem por meio de um exercício?⁹⁶

Para tanto, a dissertação foi organizada de modo que no primeiro capítulo - Esse tal de Telecurso? – questiona-se o que foi o programa, quais foram as instituições participaram do projeto, quem o fez, como e quais dispositivos foram mobilizados para

⁹⁴ Idem, P.82-87.

⁹⁵ CHERVEL, André. **Op. Cit**, 1990. P.200

⁹⁶ CHERVEL, André. **Op. Cit**, 1990. P.201 -207.

desen. As fontes trabalhadas neste capítulo foram as fichas técnicas, entrevistas, as vinhetas do programa e materiais de divulgação, assim como a bibliografia, principalmente Ronca⁹⁷, Moreira⁹⁸ e Oliveira⁹⁹. A proposta foi, a partir das fontes e bibliografia, retomar a conjuntura que proporcionou que o projeto do Telecurso se desenvolvesse, tanto em relação a sua idealização quanto a seus objetivos, e ainda, observar como se dava o funcionamento e desenvolvimento das aulas.

No segundo capítulo - Como ensinar pela TV - pretendeu-se uma investigação sobre os formatos televisivos e as características disciplinares presentes nas aulas do Telecurso. As fontes utilizadas foram as teleaulas disponíveis. Assim, partindo de uma descrição dessas teleaulas, pontuou-se quais foram os recursos e técnicas utilizados em cada disciplina e fase do programa. Deste modo foi possível colocar em perspectiva qual seria o perfil do estudante cliente idealizado¹⁰⁰. A ideia inicial era chamar o indivíduo que se engajasse no *Telecurso* de telespectador-aluno, entretanto, com base nas fontes, notou-se que este era chamado de estudante cliente¹⁰¹ pela própria Fundação Roberto Marinho (FRM) evidenciando essa característica de consumo, resolveu-se então adotar a expressão "estudante cliente" para evitar cair em anacronismos e usar os termos propostos pelas fontes documentais.

Ao final, procurou-se, no terceiro capítulo - Estudo de caso: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - analisar com mais detalhamento a disciplina de língua portuguesa, compreendendo as teleaulas das duas fases do Telecurso 2º Grau. Acredita-se que ao dedicar um olhar mais circunscrito em uma disciplina, é possível compreender questões sobre como foi adaptado um conteúdo da educação formal para televisão e ponderar sobre o perfil do estudante cliente.

⁹⁷ RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Op. Cit.**, 1981.

⁹⁸ MOREIRA, João Flávio de Castro. **Op. Cit.**, 2006.

⁹⁹ OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Op. Cit.**, 2011

¹⁰⁰ No caso do *Telecurso 2º Grau* de 1978, o projeto abarca todas as disciplinas, já no de 1985, o foco será nas disciplinas que foi possível o acesso: Língua Portuguesa, Inglês e Matemática.

¹⁰¹ Fundação Roberto Marinho, "Seis meses de experiência: Telecurso 2º Grau", relatório 1, julho/1978, p. 18. Apud. RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Op. Cit.**, 1981.p.81

Capítulo 1 – Esse tal de *Telecurso*?

O objetivo deste capítulo é analisar o *Telecurso*: o que foi o programa, quais foram as instituições participantes, quem o fez, como e possuindo quais dispositivos? A proposta é, a partir das fontes e bibliografia, retomar a conjuntura que proporcionou que este projeto se desenvolvesse, sua idealização e objetivos, e ainda, como se deu o seu funcionamento e o desenvolvimento das aulas.

Ao ponderar sobre o processo de desenvolvimento do programa *Telecurso*, suas inovações tecnológicas, as experiências anteriores e a situação sociopolítica do contexto de surgimento do projeto, é possível compreender de modo mais amplo significado do projeto de teleducação e preparar o leitor para a análise dos episódios nos próximos capítulos.

1.1 A conjuntura que possibilitou o *Telecurso*

No desenvolvimento da radiofusão no Brasil prevaleceu o caráter político da ideia de união do país, processo que já tinha se iniciado nos governos Vargas e Juscelino Kubitschek e se fortaleceu com o governo ditatorial. O desenvolvimento da industrialização, nesse momento histórico, intensificou o cunho econômico do projeto. Percebeu-se a consolidação de um mercado de bens simbólicos nos anos 1960 e 1970 que foram fundamentais para o surgimento do *telecurso*, não se restringindo apenas à televisão, mas também à indústria do cinema, fonográfica, editorial, publicitária e etc... O governo ditatorial militar se posicionou em ações a fim de inserir sua economia no capitalismo e se posicionar internacionalmente.¹⁰²

Pode-se notar um investimento maior nos meios de comunicação do que no conteúdo apresentado, com o desenvolvimento da radiofusão no processo da televisão brasileira. Durante as primeiras produções televisivas, houve menos investimentos em novas formas de produção, levando a transposição de produções do rádio e do teatro para a tevê.

No caso do *Telecurso 2º Grau* (1978), o produto foi concebido em um momento que a forma e a qualidade ganhavam espaço no debate. Por um lado, fazia quase uma década que a TV havia alcançado a possibilidade da transmissão nacional de um

¹⁰² Ortiz, Renato. **Op. Cit.**, 2006. P.113, 114.

programa, e, por outro lado, existia a necessidade de legitimar o programa para o Estado e, assim, conquistar financiamento público.

Sobre o objeto dessa dissertação, outra reflexão considerável diz respeito às experiências escolares anteriores, em razão destas criarem expectativas no telespectador, que foram notadas por meio de signos ou movimentos remetentes ao universo escolar. Ou seja, é preciso entender o *Telecurso* a partir de invenções prévias, o que significa compreendê-lo dentro de uma história mais ampla: a da Educação à distância¹⁰³. O *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* faz um esforço de periodizar o ensino à distância (EAD), apresentando uma cronologia organizada em três fases: a primeira por correspondência, desenvolvida no Brasil, no início do século XX, por exemplo, pelo Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941 e considerado pioneiro¹⁰⁴; a segunda geração adotou o modelo de ensino por teleeducação que se desenvolveu no Brasil no fim da década de 1970, um exemplo, é o próprio *Telecurso*. Apesar do método incorporar o uso da televisão com videoaulas, áudio k7 e telefonia, ainda mantinha o uso de impressos com a finalidade de complementar o estudo¹⁰⁵ - o que, no caso do *Telecurso*, corresponderia aos fascículos vendidos em bancas de jornal. A terceira geração surgiu no fim da década de 1980 e pode ser caracterizada pela soma dos métodos que já existiam às tecnologias de comunicação que permitiram uma maior interação entre professor e estudante, por exemplo, a internet e videoconferência¹⁰⁶.

Durante a pesquisa e o diálogo com outros textos, entretanto, percebeu-se uma cronologia mais precisa do que aquela sugerida pelo Dicionário. Por exemplo, há iniciativas de ensino não tradicional já no começo do Século XX, ainda de modo tímido e com cursos ligados ao ensino de línguas e à formação profissional para o comércio e indústria, via correspondência direcionada a um pequeno público urbano¹⁰⁷. A partir da

¹⁰³ A educação a distância só perdeu o aspecto experimental com a mudanças realizadas a partir do artigo 80 da Nova legislação Educacional de 20 de Dezembro de 1996, Lei de diretrizes e Bases nº 9394, o Decreto nº 2.494/98 de 10 de fevereiro de 1998 e a Portaria nº 301/98. Tornando-se a partir daí mais clara sua caracterização como modalidade de ensino.

¹⁰⁴ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Ensino a distância de primeira geração" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=311>>, visitado em 28/4/2015.

¹⁰⁵ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Ensino a distância de segunda geração" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=312>>, visitado em 28/4/2015.

¹⁰⁶ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Ensino a distância de terceira geração" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=313>>, visitado em 28/4/2015.

¹⁰⁷ MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os telecurros na Rede Globo: a Mídia Televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998)**. 2006. 170f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2006. Disponível em:

década de 1920, identifica-se uma maior articulação dessa modalidade de ensino, conjuntamente ao início das operações das rádios no Brasil. Sobre o ensino por meio da radiodifusão, destaca-se a inauguração da *Rádio Sociedade* do Rio de Janeiro, em 1923 - iniciativa de um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto, que difundia programas educativos.¹⁰⁸ Ainda na primeira metade do século XX, surge em São Paulo o *Instituto Rádio Monitor*, inaugurado em 1939, com o objetivo de qualificar a mão-de-obra urbana. No contexto de incentivo da profissionalização de trabalhadores, no momento de alta industrialização do país, vem a público o *Instituto Universal Brasileiro* (INB), de 1941, que, como indicado pelo *Dicionário*, oferecia a modalidade via correspondência¹⁰⁹.

Posteriormente, temos a iniciativa federal do Projeto Saci (1974) – projeto piloto do Ministério da Ciência e Tecnologia – realizado no Rio Grande do Norte, propondo aulas referentes às quatro primeiras séries do Ensino Primário via Satélite de rádio¹¹⁰. Além dessa, outra ação do Estado, foi o Projeto Minerva (1970)¹¹¹, feito em parceria entre o Ministério da Educação, a fundação Padre Anchieta (futura realizadora do projeto *Telecurso*) e a Fundação Padre Landell de Moura. O projeto era transmitido pela Rádio MEC e visava a preparação para os exames supletivos.¹¹² Esses projetos foram descontinuados e sobrepostos: havia uma alternância de ações privadas e estatais e a EAD possuía o caráter de educação paliativa, emergencial e experimental.

O papel da Educação à distância só se modificaria com as mudanças da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 2.494/98 de 10 de fevereiro de 1998 e a Portaria nº 301/98. O artigo nº 80 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando inclui a Educação à Distância como modalidade de ensino, com suas particularidades, e abandona as concepções anteriores.

<http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=430>. Acessado em: 16/06/2015. P.18-20.

¹⁰⁸ Idem, **Ibidem**.

¹⁰⁹ Idem, P.20.

¹¹⁰ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Saci. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<<http://www.educabrazil.com.br/projeto-saci/>>. Acesso em: 06/04/2018.

¹¹¹ PINHEIRO, Giovani Gonçalves. Rádio educativo no contexto da ditadura militar. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

¹¹² Moreira, João Flávio de Castro. **Op. Cit**, 2006. P.20 e 21.

Entre a Globo e a TV Cultura, já havia uma aliança que também estava presente no início do projeto do *Telecurso*, no programa *Vila Sésamo* (1972)¹¹³, assim como com o MEC, no *Sítio do Pica-pau Amarelo* (1976)¹¹⁴. Em 1973, foi produzido um grande projeto entre as duas emissoras, a primeira novela da faixa das 18 horas: *Meu pedacinho de chão*. A novela possuía um caráter educativo e foi inicialmente proposta para a Cultura. Escrita por Benedito Ruy Barbosa, o autor buscou o canal carioca para fornecer os recursos financeiros a fim de pagar os gastos com os atores e equipe técnica de produção. O projeto foi bem-sucedido e atingiu bons índices de audiência¹¹⁵. A FPA já havia produzido outros programas, como *Madureza Ginásial* (1969), *Inglês com Música* (1969), *Curso de Auxiliar de Administração de Empresas* (1972), *Curso de Auxiliar de Comércio Exterior* (1974) e *Telescola-74* (1974).

1.2 Por que investir em teleducção?

Foi visto até agora a presença da educação na Televisão. Entretanto, por mais que este passado seja relevante para se compreender o processo, a Rede Globo ainda não havia realizado um projeto tão ambicioso quanto o *Telecurso*. O que teria feito o conglomerado dar este passo?

Pensando no que já foi colocado sobre a história das mídias, as tecnologias já haviam avançado, tanto no sentido de desenvolvimento da televisão, como também de métodos de se ensinar à distância. Todavia, os grupos que tomam as decisões precisariam querer fazer o *Telecurso*. Com isso, percebe-se uma confluência de interesses que propiciaram condições estruturais para a realização do projeto, tais como a vontade do poder público em uma transmissão de caráter nacional, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação social. Sendo assim, chega-se no governo militar. O *Jornal Nacional* foi o primeiro programa produzido no Rio de Janeiro - RJ e transmitido para todas as emissoras, em 1969, 5 anos após o golpe militar¹¹⁶. A possibilidade da transmissão televisiva única para os diversos estados interessava aos empresários de

¹¹³ CASTRO, Cosette. "Globo e educação: um casamento que deu certo." In: BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. **Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia**. São Paulo: Paulus, 2005. P.247.

¹¹⁴ Idem, **Op. Cit**, 2005. P.248.

¹¹⁵ OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Op. Cit**, 2011. P.74.

¹¹⁶ "Confira a história do Jornal Nacional" In: **G1**, disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/04/confira-historia-do-jn.html>>, acessado em: 24/02/2018.

comunicação e ao governo, que compunham o grupo de pessoas que tomavam as decisões – o que facilitou os investimentos nesta área. Para compreender melhor quais os interesses do Estado Ditatorial, Ortiz coloca:

“Estado de Segurança nacional não detém apenas o poder de repressão, mas se interessa também em desenvolver certas atividades, desde que submetidas à razão de Estado. (...) Reconhece-se ainda a importância dos meios de comunicação de massa, sua capacidade de difundir ideias, de se comunicar diretamente com as massas, e, sobretudo, a possibilidade que tem em criar estados emocionais coletivos.”¹¹⁷

Existia uma consciência da parte do Estado de que os meios de comunicação poderiam ser uma forma de atingir a população, essa potência destaca-se ao colocar como um fator as dimensões continentais do território brasileiro. O governo estava atento ao conteúdo que estava sendo transmitido pela TV, e o *Telecurso* não escapava dessa lógica.

Todavia, se voltarmos à política educacional dos anos 1970, uma das finalidades da escola básica, durante o período militar, era a proposta de moralização dos costumes e uma nova ordem interpretativa para realidade social¹¹⁸. Ao assumir o poder, o governo ditatorial assumiu também esta responsabilidade e tentou ampliar as oportunidades educacionais, entretanto, de uma forma que estivesse a serviço do modelo de desenvolvimento econômico do país e mantivesse a ordem econômica e política do regime¹¹⁹. As reformas educacionais garantiram que mais adultos tivessem acesso à educação formal de 1º e 2º grau; e criaram um mito de uma sociedade democrática sob governo ditatorial¹²⁰.

Para entender melhor este processo, é possível recorrer ao texto de Vanilda Paiva, que remonta uma história importante para essa dissertação ao analisar as potencialidades da educação de jovens e adultos nos anos 90. A autora destaca que toda a capacidade monumentalizante prevista para esse período está assentada na dinâmica econômica, na crescente globalização, na acelerada mudança tecnológica, nos desajustes do mundo do trabalho, nos empregos que demandam maiores (e/ou múltiplas) qualificações, no envelhecimento da força de trabalho e da população geral, na queda da

¹¹⁷ Ortiz, Renato. **Op. Cit.**, 2006. P.116

¹¹⁸ MARTINS, Maria do Carmo, “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer” In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, jan/mar, 2014. P.42.

¹¹⁹ HADDAD, Sérgio, DI PIERO, Maria Clara. “Escolarização de jovens e adultos” **Revista Brasileira de Educação**, 2000, nº14. P.118.

¹²⁰ Idem, **Ibidem**.

taxa de natalidade (etc.). Todo esse processo histórico se alinha com os esforços de ampliação das escolas primárias, com a supressão dos exames admissionais e com movimentos de cunho popular. A autora sustenta que era necessário se criar um novo formato de educação, uma vez que as experiências de escolarização massiva das décadas de 40, 50 e 60 haviam fracassado. O insucesso ocorreu devido ao não se ter alcançado os fatores que garantem a escolarização, tais como, fixação da aprendizagem, que acontece quando os professores são bem qualificados e as situações de aprendizagem são objetivas e motivadoras para os alunos adultos; o reforço no que diz respeito às habilidades da leitura e da escrita porque são fundamentais para impedir a regressão acadêmico-intelectual e o analfabetismo funcional - que não tem muito efeito no mundo do trabalho.¹²¹

Ao longo das décadas de 70 e 80 o debate sobre a escola e a escolarização passou pela perspectiva econômica, quando se percebeu uma relação entre o aumento da gradação escolar com o aumento dos rendimentos das pessoas. Essa percepção ocorre no contexto de globalização e terceirização do trabalho, que deixa de estar ligado exclusivamente ao setor primário de produção, e passa a se lançar mais para os setores secundário e terciário, de serviços. A concepção de que o aumento da escolarização possa ser uma forma de combate da pobreza e de geração de emprego coloca duas visões sobre o assunto em debate. Isto é, segundo Vanilda Paiva, é possível perceber dois pólos de disputa pela função da alfabetização e educação continuada de jovens e adultos: os grupos mais conservadores, constituído por representantes do empresariado e do comércio e os grupos mais progressistas como de movimentos populares, sindicatos e mesmo da igreja católica.¹²²

Assim, pode-se inferir que, dentro deste contexto exposto por Paiva, a Fundação Roberto Marinho, por meio do Telecurso, percebeu uma potencial fonte de crescimento e rentabilidade. Nesse novo mercado consumidor de educação, surgiu uma nova questão de ordem didática e pedagógica: como a educação pode ser incentivada como uma forma de lazer e de oportunidade cultural (de produção e consumo de cultura)?

Com a ampliação do tempo escolar e a junção do primário e do ginásio, por exemplo, as "campanhas de alfabetização foram lançadas, enfatizando o atendimento ao meio rural como parte de uma estratégia democratizadora de ideias, de oportunidades e

¹²¹ PAIVA, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 89, p. 29-38, 1994.

¹²² Idem. **Ibidem**.

de direitos (especialmente em países onde o analfabeto esteve impedido de votar)."¹²³ A educação, nesse sentido, passa a ser entendida como um instrumento de transformação sócio-econômico disputado por diferentes projetos de sociedade. E acaba perdendo força ao longo do tempo, substituindo uma concepção sobre ensino "marcado pelo nacionalismo, pelo desenvolvimentismo e pelas grandes transformações vinculadas ao Concílio Vaticano II, o debate foi fortemente impregnado pela ideia de conscientização pessoal e política num quadro em que se desejava acoplar a transmissão de conteúdos e habilidades a conscientização. Entre meados dos anos 70 e meados dos anos 80, no entanto, observou-se uma forte tendência a se acentuar a educação política, acompanhada pela desvalorização de conteúdos específicos e mesmo de habilidades básicas, como a leitura e a escrita.¹²⁴

A ideia de que a educação possa ser um instrumento de transformação socioeconômica pode ter sido incorporada pela Fundação Roberto Marinho tendo como objetivo a ampliação de um campo consumidor e de clientes alunos. Deste modo, partindo das reflexões de Paiva, pode-se concluir que no contexto de várias gerações não habituadas à forma e à cultura escolar; de declínio da taxa de natalidade e de vida; do aumento dos níveis de especialização da força de trabalho, eram necessárias medidas outras de massificação escolar comprometida, de qualidade do ensino regular. e de interesse dos estudantes clientes.

O *Telecurso* pretendia ter o apoio do governo na realização das suas atividades, assim, ocorreu, a partir da segunda empreitada, o *Telecurso 1º Grau* de 1981 com um incentivo governamental. Todavia, isso não significa que necessariamente não houveram desajustes sobre o papel do Estado em coibir a produção de conhecimento colocada pelo *Telecurso*.

Pode-se recorrer às entrevistas, para compreender como se dava a influência da censura no desenvolvimento do material, Nelson Santonieri diz:

“Não. Não existia (...) A gente achava mesmo que estava nas fimbrias do sistema ou como a gente dizia ‘cavalcando a contradição’. (...) Não tinha um controle direto sobre os temas sobre o texto sobre o que você fazia. Claro... por isso que às vezes caía na censura.”

¹²³ Idem, P. 32.

¹²⁴ Idem. **Ibidem.**

Mesmo que o entrevistado tenha respondido com um direto “não”, ou seja, não havia uma presença direta, mas ao mesmo tempo, diz que caía na censura. É mais compreensível quando compara-se com a fala de Kazumi Munakata:

“Porque o texto, quando ficava pronto antes de ser impresso, ainda em forma de laudas, era encaminhado pra algum setor do exército. Era um lugar misterioso. A gente chamava de “eles”, era um lugar que a gente sabia que tinha que mandar. Mas não sei quem que mandava, como que era encaminhado e esses textos voltavam tudo riscado mas sem nenhuma correção. Era só riscado e pelas coisas que eles riscavam ou sublinhavam, você percebia que eles não gostavam. Por exemplo, quando falava de índio (...) Os milico não gostam dos índio, é um negócio histórico. Eles odeiam os índios né...apesar do Rondon o Marechal Rondon...de modo geral os índios. Os milicos tinham o projeto do Brasil grande, da expansão de estatal, marcha pra oeste, da transamazônica, aquelas coisas e tal e os índios ficavam no meio do caminho. Então, eles tinham ódio disso.”

Nesse trecho percebe-se que apesar de não haver uma presença de militares no cotidiano do desenvolvimento do material, em algum momento, este passava pelo filtro do Estado e as partes que não condiziam com seus interesses eram excluídas.

Ao colocar a televisão como uma das responsáveis por difundir o ensino básico para jovens e adultos, o governo centralizava a ação educativa e, assim, tornava mais fácil o controle e supervisão do trabalho dos educadores, ampliando oportunidades de educação para esse novo público. É importante notar que a sala de aula é um espaço mais autônomo do professor, enquanto na televisão, a coerção ao professor não se restringe apenas ao material didático, à observação de sujeitos externos às aulas, impondo estruturas que impossibilitem a liberdade do ensino. Com a televisão, no limite, suspende-se a função/existência do professor, o discurso passa a ser vinculado fazendo-se uso de recursos próprios ao novo suporte televisivo. A mediação, portanto, não exige um professor – que poderia ser um ponto fora da curva do discurso da ditadura. Além disso, pela televisão há um potencial de dispersão de conhecimento maior pela capacidade de reprodução da mídia, uma vez que a transmissão de conhecimento por intermédio do fluxo de imagens da TV chegava a lugares que não havia escola, que não havia professor para ensinar, ou nem mesmo a rotina do estudante permitia sua frequência a um espaço específico.

Pode-se pensar nas possibilidades e nas escolhas possíveis ao trabalhar temas polêmicos no *Telecurso*. Um exemplo que salta aos olhos - e que será tratado com mais

atenção no próximo capítulo – é o da disciplina de Educação de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (EMC/OSPB). Disciplina criada na legislação educacional da ditadura civil-militar, Lei de Diretrizes e Base 5692 de 1971, e que teria um caráter ideológico dependendo das escolhas de seus desenvolvedores. Neste caso, resolveu-se dar um protagonismo à *Declaração do Direito do Homem* de 1948, um documento estrangeiro e que de certa forma poderia tratar de assuntos polêmicos, sem que este debate se aproximasse de questões políticas e sociais do Brasil.

Pode-se usar a metáfora dos óculos específicos que permitem ver algumas coisas de certo modo e ocultar outras. Por exemplo, o que permite ao jornalismo televisivo a seleção e construção do conteúdo que será apresentado. Esta apresentação vem acompanhada de um drama e do uso de imagens que exageram na relevância e peso. Essas imagens são exibidas acompanhadas de legendas, isto é, o mundo das imagens é dominado pelas palavras. Ao nomear uma imagem, a tevê faz ver e cria sentidos.¹²⁵ A relação entre imagem e a palavra aparece no *Telecurso* principalmente pautada pelo discurso oral. Em diversas disciplinas veremos o uso de imagens acompanhadas de uma narração que direciona o olhar do estudante cliente.

Tem-se que compreender o processo educacional da sociedade moderna partindo de intersecções entre comunicação e educação. No processo educacional, participam todos os pertencentes à comunidade, como a escola e a família, e está permeado pela presença dos meios de comunicação.¹²⁶ A educação está presente na televisão, mesmo quando o programa não se denomina como educacional, porque é um modo de transmitir ideias, de construir significados e de compartilhar informações e conhecimentos que estão presentes em toda cultura televisiva.

A televisão domina novos espaços e dissemina conhecimentos e repertórios antes exclusivos de instituições tradicionais, como a escola. Pode-se refletir sobre o que significa um programa ultrapassar apenas a ideia de um repertório e entregar um conhecimento que se propunha a auxiliar o telespectador a passar em um exame supletivo - e assim alcançar um diploma - ou ainda atualizar seus conhecimentos. O lugar da televisão e desta iniciativa privada se desenvolve a um nível de ação muito

¹²⁵ Idem, P.25, 26.

¹²⁶ BACEGGA, Maria Aparecida. “Comunicação e Educação” In:BUCCI, Eugênio. **A TV aos 50 anos: criticando a televisão no seu cinquentenário**. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2000. P.95-97.

maior, seja por seu papel político ou por sua influência cultural.¹²⁷ Ao abrir para uma perspectiva mais ampla, toda a programação desenvolve e constitui sujeitos e subjetividades, tendo, portanto, uma perspectiva educativa¹²⁸. Temos prescrito na formulação dos diversos programas um modo de ver e pensar o mundo, que está impresso na tela, conjugado ao discurso oral.

A pesquisadora Esther Hamburger mostrou que a novela define noções de o que é ser contemporâneo, costumes de sociabilidade e de consumo e identidades¹²⁹, essas percepções também podem ser notadas no *Telecurso*. O audiovisual televisivo pode criar modelos e padrões que se atualizam sucessivamente e cada programa participa desta sobreposição de significados. Dentro da análise dos programas, alguns conceitos já se destacam, por exemplo, costumes do cotidiano e práticas de trabalho; o papel do conhecimento científico; a criação de ícones, repertórios e lugares comuns; diversos assuntos delicados para a ditadura civil militar como o dos movimentos sociais e lutas trabalhistas e a sua transição democrática; a representação cultural dos Estados Unidos (a partir principalmente das teleaulas de Inglês), a ideia de nacional e de identidade brasileira, e a representação do urbano e rural.

A expertise que faz com a produção do *Telecurso* possa ser considerada como uma possibilidade de ensino moderno e com uma linguagem próxima de um grande público, pode ser aproximado da linguagem das telenovelas. Desde a novela Beto Rockfeller (1968) da extinta TV Tupi, a teledramaturgia brasileira trouxe uma inovação formal na construção das narrativas, trazendo o meio urbano e contemporâneo. A emissora Globo rapidamente se apropriou da experiência bem sucedida da concorrente e firmou suas tramas na audiência e sempre portando o valor de novidade.¹³⁰

A ideia era desenvolver um programa que abarcasse um público nacional, para assim, atender ao público diverso e de todas as regiões do país. Contudo, a tevê também cria uma realidade, no caso do *Telecurso*, o programa desenvolve uma delimitação do

¹²⁷ HAMBURGER, Esther. “Diluído fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano”. In: SCHAWARCZ, Lília Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 4, 1998.

¹²⁸ Para aprofundar o debate sobre a capacidade pedagógica da programação televisiva, temos o texto de: BACCEGA, Maria Aparecida “Comunicação/Educação: Aproximações” In: HAMBURGER, Esther; BUCCI, Eugênio (org.) **A TV aos 50 – Criticando a televisão brasileira em seu cinquentenário**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo: 2000; e o conceito de dispositivo pedagógico da Mídia de: FISCHER, Rosa Maria Bueno “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV” In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

¹²⁹ Idem, P.443.

¹³⁰ Idem, P.463-465.

que seria cultura nacional, muitas vezes se aproximando de parâmetros curriculares nacionais e em outros momentos criando novos temas e abordagens.

1.3 As fases do *Telecurso*

O Telecurso desde seu nascimento tinha uma espécie de padrão:

- se organizava de modo semestral. Cada fase do programa correspondia a um período de seis meses. O aluno possuía a liberdade para escolher por qual fase começar, conforme sua necessidade pessoal.

- O aluno, então, eliminava as disciplinas mediante aprovação nos exames e, ao conseguir o diploma de todas as fases que compunham o currículo do 2º Grau, ele podia solicitar o certificado de finalização de curso.

- Não havia necessidade de inscrição, tampouco comprovação de certificação anterior para quem fosse cursar o *Telecurso*; esta orientação era igualmente mantida para quem fosse prestar os exames supletivos, uma vez que o diploma de 1º grau não era pré-requisito para a prestação da prova.

- As avaliações não eram oferecidas pelo projeto *Telecurso*, mas, promovidas pelas Secretarias de Educação de cada estado, e em Brasília, pela Fundação Educacional do Distrito Federal; e as datas para cada região eram noticiadas pelos jornais.

O programa era exibido pela TV com duração média de 15 minutos, de segunda-feira a sábado. Havia uma reapresentação aos finais de semana nas emissoras ligadas ao *Projeto Minerva*, de segunda-feira a sexta-feira, com duração de 30 minutos, e também a difusão pelo rádio. O *Telecurso* ainda evidenciava uma segunda possibilidade: seu conteúdo, correspondendo ao curso integral do 2º Grau, poderia ser usado como preparatório para o vestibular, tendo sua aprovação oficial pelo Ministério da Educação e Cultura.¹³¹

O *Telecurso* era exibido em horário específico que pressupunha o público trabalhador estar disponível para as aulas, isto é, antes do início de sua jornada diária. A aula entrava no ar às 7 horas da manhã de segunda à sexta-feira e aos sábados, às 9 horas.¹³² É possível um questionamento sobre a possibilidade do horário da noite ser também um bom momento para que o aluno-telespectador pudesse acompanhar o

¹³¹ Todas essas informações foram retiradas da primeira página do Fascículo sob o título: “Saiba o que é o Telecurso”.

¹³² SILVA, Renata Maldonado da, **Op. Cit.**, 2013. P.158 e 159.

programa, entretanto, deve-se lembrar que a grade televisiva noturna era composta pelo Jornal Nacional¹³³ e Telenovelas - grandes campeões de audiência - o que correspondia a um bom retorno financeiro na mesma proporção que atraía grande quantidade de telespectadores. Foi colocado, assim, no período matutino, o que evidencia apesar da grande motivação em se mostrar como uma empresa preocupada com a educação, a presença de outras prioridades por parte da emissora.

A duração do curso era de 18 meses, totalizando 450 aulas. A produção de cada fase do programa ocorreu de modo segmentado, isso é evidenciado pela análise e comparação dos episódios. Cada disciplina possuía uma independência entre os desenvolvedores, roteiristas, diretores e assistências pedagógicas¹³⁴. No entanto, esse formato foi se desenvolvendo durante a história do Programa e, por isso mesmo, é preciso analisar esse processo.

Para apresentar as diferentes fases do programa *Telecurso*, recorre-se à retrospectiva das vinhetas do programa do *Telecurso* de 1978 a 2013¹³⁵, que apresentam uma perspectiva desses 35 anos de programa. Por mais que esta pesquisa não ambicione dar conta de um histórico tão longo do programa, a compilação de vinhetas é um bom modo de se aproximar em perspectivas a forma como se deu os vínculos da Fundação Roberto Marinho com outras instituições, conforme eram firmadas as parcerias; e como elas se ajustavam ao interesse de cada variante do projeto. ~

As vinhetas são compostas por imagens em movimento, sons e inserções de design, além de serem usadas como um modo de a emissora consolidar identidades visuais de cada programa em específico, valorizando ideias e valores presentes em toda a programação.¹³⁶

No programa de 1978, vê-se o início o flash dos símbolos de cada organização e depois os nomes. O programa é apresentado como um projeto da Fundação Roberto Marinho (FRM) em convênio com a Fundação Padre Anchieta (FPA), colocando de modo central a primeira instituição.

¹³³ Jornal noturno que se propõe apresentar os fatos de todo Brasil. Ao estreiar em 1969, o programa foi um marco na tentativa da emissora de criar uma programação que fosse única para todo o Brasil.

¹³⁴ MOREIRA, João Flávio de Castro. **Op. Cit**, 2006. P.17, 18.

¹³⁵ "Cronologia de vinhetas do "Telecurso" (1977 - 2014)" In: **Youtube**, disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=H7Gm0HjMwqs>> , acessado em:29/05/2018.

¹³⁶ SCHIAVONI, Jaqueline Esther. **Vinheta: uma questão de identidade na televisão**. 2008. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/89382>>. P. 8.

Um aspecto que se destaca no primeiro vídeo de exibição do telecurso, e que não se repete em nenhuma das outras chamadas, é a presença do termo “Educação Permanente”, primeira frase dita depois de nomear os realizadores e repetida várias vezes. É possível inferir que a existência de um vocativo, logo nesse início do programa, possa ser a necessidade de fortalecimento da ideia de um período de estudo mais amplo e contínuo. Isso pode ser até mesmo uma tentativa de legitimação do aumento de anos de estudos, proposta pela Reforma do Ensino de 1971.

A narração segue com: “Atualização de conhecimentos. Exames Supletivos”. A primordialidade de se atualizar surge antes do objetivo principal, que era de o educando passar no exame supletivo. Possivelmente, isso se dá pela relação intrínseca ao suporte e, por ser esse veículo de constante desenvolvimento de conteúdo, a atualização aparece como um diferencial maior.

Na cena seguinte aparece na tela a palavra “aprovado” com uma grafia que lembra a um carimbo, como se estivesse certificando algo. Destaca-se a fala do narrador quando afirma que o programa foi aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura. A imagem do aprovado nos remete não apenas à legitimação do governo estatal, mas também ao futuro do estudante que pretendia ser aprovado nas provas propostas pelo mesmo órgão. Ou seja, o objetivo do programa e a imagem da vinheta se reafirmam.

A escolha de começar com o 2º Grau é justificativo por um dos documentos da FRM:

O 2º Grau não é prioritário. No entanto, do ponto de vista da televisão comercial, como primeira iniciativa, o 2º Grau oferecia riscos menores. Os desarcertos em relação a uma população de adultos já participando da força de trabalho, são certamente menos nocivo...¹³⁷

A busca de um estudante cliente mais preparado para linguagem televisiva, escolheu-se primeiro ter o foco no 2º Grau. Todavia, não era só um repertório que preocupava os idealizadores, as preocupações também eram econômicas:

De nada valeria, por exemplo, um projeto voltado para as camadas economicamente inferiores, onde a simples posse de um receptor de TV constitui, na maioria das vezes, um sonho. Pouco útil seria também dirigir-se ao outro extremo, à elite, onde a imensa força da TV praticamente perderia sua razão de ser.¹³⁸

¹³⁷ Fundação Roberto Marinho, “Seis meses de experiência: Telecurso 2º Grau”, relatório 1, julho/1978, p. 18. Apud. RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Op. Cit.**, 1981.p.79

¹³⁸ Fundação Roberto Marinho e Fundação Padre Anchieta, “Uma escola aberta de 400.000 alunos”, **Diário do Congresso nacional**, ano XXXII, nº 153, 01/12/1977. Apud. RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Op. Cit.**, 1981.p.79

Percebe-se, portanto, um estudante circunscrito a uma classe social específica e uma inconsistência entre a realidade e a proposta de uma educação para todos.

Sobre as diferentes equipes de desenvolvimento das teleaulas, uma característica levantada por Ronca salta os olhos:

"Os planos de cursos das disciplinas da 1ª etapa e os respectivos fascículos foram elaborados por professores de uma universidade de São Paulo, que foram contratados individualmente. Eram professores catedráticos com muito interesse em questões de ensino, mas com uma experiência maior no ensino de pós-graduação do que no 2º Grau. Esses professores davam as ideias gerais e os seus assistentes redigiam os textos. Cada professor redigia as aulas da forma como achava melhor e nesta 1ª fase não houve uma proposta pedagógica que orientasse a produção dos fascículos¹³⁹.

Este perfil de professores universitários, não corresponde ao perfil dos desenvolvedores das disciplinas das outras fases. Este currículo era necessário nesta primeira experiência, visto que a legitimação ainda era um caminho a ser percorrido.

Outra informação colocada por Ronca é a importância das teorias de Robert Gagné no desenvolvimento das aulas.¹⁴⁰ Este psicólogo americano encontra-se entre o behaviorismo e o cognitivismo e acreditava que a aprendizagem se dava por meio de uma modificação na disposição ou capacidade cognitiva do homem - propondo uma ideia de aprendizagem que une a necessidade de um estímulo do ambiente e simultaneamente se preocupa com o processo que ocorre dentro da cabeça do estudante. O processo focado em fases bem determinadas iniciadas por uma fase de motivação e desenvolvimento de uma expectativa, e depois, de um momento de atenção, entendimento e armazenamento de conhecimento, parte para um processo de recuperação deste conhecimento, generalização, e assim resposta e reforço do que foi aprendido pode encontrar um paralelo nas aulas do Telecurso de 1978.¹⁴¹

As aulas da primeira fase do *Telecurso* possuíam uma pergunta motivadora, que correspondiam ao que Gagné chamava de fase de motivação. Depois de todo o processo de aprendizagem, o estudante era convidado a responder a pergunta-chave junto ao fascículo, que pode remontar ao processo de generalização e por assim, a partir da resposta encontrada pelo telespectador-aluno reforçar o que foi aprendido.

Renata Maldonado Silva pontua que os gastos da produção do programa de 1978 ficavam a cargo da Rede Globo, com 70%, a venda de fascículos contribuía com 25% e

¹³⁹ OLIVEIRA, João Batista Araújo. Apud. RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Op. Cit**, 1981. P. 87

¹⁴⁰ RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Op. Cit**, 1981.P.86

¹⁴¹ Fernanda Ostermann e Cláudio José de Holanda Cavalcanti. **Teorias de Aprendizagem** Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.P.23,24

a Fundação Padre Anchieta com 5%, apesar dos dados não serem conclusivos. Por mais que houvesse interesse do Governo Federal em apoiar o projeto, seja por verbas ou isenção fiscal, isso só se concretizaria no futuro, dado que o ensino de 2º grau não era considerado prioritário nas políticas do MEC naquele período. Esses entraves iniciais não diminuía a perspectiva de lucro, além da espera pelo apoio governamental, o custo era reduzido, pois o próprio estudante arcava com o valor do material impresso.

Em 1981, surgiu o *Telecurso 1º grau e*, embora este não seja um dos objetos de centrais desta pesquisa, esta exibição está dentro do recorte temporal, sendo igualmente importante que também seja explicitada algumas impressões sobre a vinheta. Percebe-se o uso de uma grafia mais leve e com o convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Universidade de Brasília (UNB). Silva indica que o apoio do governo foi intenso no segundo projeto. Em 1980, houve um repasse de 4,8 milhões de dólares e, em 1982, mais 2,3 milhões, o que representava o orçamento para políticas na área de ensino supletivo do MEC/SES do período.

A escolha da Universidade de Brasília (UNB) como parceira deve ser entendida a partir da proximidade geográfica com o governo e sua proposta pedagógica. A universidade apresenta seu histórico: “Os inventores desejavam criar uma experiência educadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira”¹⁴². Infere-se que já existia uma predisposição para o inovador. A proximidade entre o Governo Federal e a Universidade se dá também pela história das instituições. Em 1980, a Universidade também passará por uma (re)democratização, tendo seu primeiro reitor eleito pela comunidade acadêmica, em 1984, o professor Cristovam Buarque.

A terceira vinheta corresponde ao *Telecurso 2º Grau* de 1985, a parceria neste programa foi a Fundação Bradesco. Apesar de ainda a FRM inaugurar a chamada, o logo da Fundação Bradesco aparece em nível de igualdade. Não se obteve muitas informações sobre as relações interinstitucionais, mas sabe-se que a Fundação Bradesco ainda desenvolve um trabalho de educação à distância com sua Escola Virtual.

A Fundação Bradesco surgiu em 1956, ainda com o nome de Fundação São Paulo de Piratininga, por Amador Aguiar - fundador da Organização Bradesco. O objetivo era oferecer educação e profissionalização a crianças, jovens e adultos. Com o nome de Grupo Escolar Embaixador Assis Chateaubriand foi inaugurada a primeira

¹⁴² “História” In: **Universidade de Brasília**. Disponível em: < <https://www.unb.br/a-unb/historia>>, acessado em: 01/05/2019.

escola, em 1962 e localizada no bairro Cidade de Deus no município de Osasco, com a finalidade de atender os filhos de funcionários da matriz do banco era oferecido o ensino de 1º a 4º ano do ensino primário. Cinco anos depois a fundação adota o nome de Fundação Bradesco e durante a década de 1970 realiza projetos como a instituição de um Curso Técnico de Programação de Computadores (1970), expansão do ensino primário pelo país e a instituição do Centro de Treinamento e Formação Profissional (Centrefor), que buscava formação continuada dos funcionários.¹⁴³ As iniciativas com foco em tecnologia, ampliação de oferta de ensino e formação continuada do profissional, fizeram com que Fundação Bradesco se tornasse uma parceira em potencial para o *Telecurso* de 1985.

É possível identificar nas três primeiras exibições do programa a presença central e primária a FRM. Essa Fundação foi criada um ano antes do primeiro Telecurso. O projeto foi fundamental para legitimar a ação da Rede Globo como agente social. É perceptível a importância do projeto na forma que o programa é referido na linha-do-tempo construída pela FRM. Esta valoração pode ser vista no seguinte texto memorialístico: “a Fundação Roberto Marinho, em Parceria com a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, assinaram um convênio para realização de um projeto pioneiro de teleducção: o Telecurso 2º Grau. Pela primeira vez, uma rede comercial de televisão – a TV Globo – era usada para um projeto educativo. O Telecurso 2º Grau foi pioneiro no fomento à educação supletiva e distância no Brasil”. O ineditismo da empreitada foi usado como uma legitimação do programa e uma reafirmação do Padrão Globo de qualidade, que a diferenciava de outras emissoras.

Sobre as equipes do *Telecurso*, temos a divisão apresentada por Elena Versolato, que participava como supervisora da equipe de teleducção. Infelizmente não foi possível entrevistar a professora devido a sua agenda, entretanto, em um e-mail esta já esclarece sobre as mudanças:

Lembre-se que o que se conhece como Telecurso teve três fases: as duas primeiras com concepção e produção da FRM em São Paulo e direção geral de Calazans Fernandes, sendo a primeira fase veiculada pela TV Cultura e a segunda pela TV Globo. A terceira fase foi concebida e produzida pela FRM no Rio de Janeiro, a partir de 1991, dirigida por Hugo Barreto.

Em outra parte do e-mail Versolato descreve a 2ª etapa do Telecurso foi produzida em São Paulo, entre 1980 a 1990. Pode-se perceber que temos uma divisão

¹⁴³“História Marcante” In: **Fundação Bradesco**, disponível em: <<https://fundacao.bradesco/>>; acessado em 01/05/2018.

entre a primeira experiência do *Telecurso*, de 1978, e depois uma equipe mais estável entre o *Telecurso 1º grau* de 1981 e 2º Grau de 1985 – consideradas por Elena como apenas uma fase. Para entender melhor pode-se comparar as fichas técnicas das diversas fases do programa apresentadas nos fascículos. Primeiro abaixo apresentação das equipes do *Telecurso 2º Grau* de 1978 e *Telecurso 1º Grau* de 1981:

Tabela 1 - Equipes do Telecurso 2º Grau (1978) e Telecurso 1º Grau de 1981

Telecurso 2º Grau (1978)	Telecurso 1º Grau (1981)
Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho
Presidente	Presidente de Honra
Roberto Marinho	Roberto Marinho
Diretor Superintendente	Diretor Geral
Calazans Fernandes	Roberto Irineu Marinho
Editor Responsável	Diretor Adjunto
Calazans Fernandes	Pedro Ramos de Carvalho
Diretor Executivo	Secretário Geral
Luiz Eugenio Barboza de Oliveira	Joaquim Falcão
Diretores de Produto	Superintendente Administrativo-Financeiro
Edmilson Moura	Joberto Pio da Fonseca
José Horácio Soares	Superintendente de Educação
Editor Chefe	Calazans Fernandes
Edson Araújo Cabral	Diretor de Coordenação e Apoio
Coordenadora Pedagógica	C. A. Felizola freire
Sylvia Magaldi	Coordenador Adjunto
Coordenadores de Produção	José Maruilson Costa
Vera Lúci Nogueira de Sá	Editor Responsável
Flávia Ladeira Ceccantini	Calazans Fernandes
Luiz Vitiello Júnior	Direção de Educação e Teledidática
Redator e Revisor Chefe	Silvia Magaldi
Frederico O. Pessoa de Barros	Supervisão de Educação Teledidática
Revisores	Nelson Santonieri
Sérgio Figueiró da Silva	
Jorge Manuel de Oliveira	
Newton Roberval Eichemberg	
Pesquisa e Documentação	
Walter Sagardoy	
Cléa Nudelmann	
Chefes de Arte	
Jean Michel Gauvin	
Ionaldo Andrade Cavalcanti	

No caso do de 1978, também tem a identificação da equipe da FPA:

Tabela 2 - Equipe da FPA que participou do Telecurso 2º Grau (1978)

Fundação Padre Anchieta
Presidente
Antonio Soares Amora
Diretor
Osvaldo Sangiorgi
Coordenação Pedagógica
Célia Augusta Teixeira marques
Supervisão de Textos
Sylvia Magaldi

Sobre a equipe que realizou o *Novo Telecurso 2º Grau* de 1985, houve acesso a edições diferentes dos fascículos, o que torna possível apresentar as duas versões com seguintes nomes:

Tabela 3 - Equipes do Novo Telecurso 2º Grau (1985) - apresentadas em duas edições diferentes do fascículo.

Telecurso 2º Grau (1985)	Telecurso 2º Grau (1985)
Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho
Presidente	Presidente de Honra
Roberto Marinho	Roberto Marinho
Secretário Geral	Diretor Geral
José Carlos Magaldi	Roberto Irineu Marinho
Departamento de Educação	Diretor Adjunto
Diretor e Editor Responsável	Pedro Ramos de Carvalho
Calazans Fernandes	Secretário Geral
Direção de Coordenação e Apoio	Joaquim Falcão
Carlos Alberto Felizola Freire	Superintendente Administrativo-Financeiro
Coordenação Adjunta	Joberto Pio da Fonseca
José Maruilson Costa	Diretor de Coordenação e Apoio
Equipe de Teleducção	C. A. Felizola freire
Coordenação do Projeto	Coordenador Adjunto
Nelson Santonieri	José Maruilson Costa
	Editor Responsável
	Calazans Fernandes
Coordenação de Teleducção	Direção de Educação e Teledidática
Silvia Magaldi	Silvia Magaldi
Supervisão	Supervisão de Educação Teledidática
Elena Versolato	Elena Versolato
Isa Grispum Ferraz	Isa Grispum Ferraz
Maria Ribeiro Leite	Maria Ribeiro Leite
Professores-autores	Professores-autores
José Jakubovic	José Jakubovic

Luiz Márcio Imenes	Luiz Márcio Imenes
Assistente de Operações	Assistente de Operações
Nilza Azevedo	Nilza Azevedo
Departamento de Televisão	Departamento de Televisão
Direção geral	Direção geral
Jorge Matsumi	Jorge Matsumi
Direção Artística	Direção Artística
Carlos Justino	Carlos Justino
Direção de Criação	Direção de Criação
Hugo Barreto	Hugo Barreto

Visto que não tem alterações na ficha sobre a Equipe da Fundação Bradesco, escolheu-se fazer apenas uma tabela:

Tabela 4 - Equipe da Fundação Bradesco que participou do Novo Telecurso 2º Grau (1985)

Equipe da Fundação Bradesco
Presidente
Amador Aguiar
Diretoria
Antonio Carlos de Almeida Braga
Lázaro de Mello Brandão
Manoel Cabete
Mário Coelho Aguiar
João Cariello de Moraes Filho
Coordenação do Projeto
Joaquim Carlos Monteiro de Carvalho

A partir desta tabulação pode-se identificar algumas características que compunham as equipes do *Telecurso*. É visível uma estabilidade dos participantes do projeto durante o tempo. A única equipe que aparece como isenta de nomes é a da Universidade de Brasília (UnB), provavelmente por ser uma instituição pública, o nome da universidade se sobrepunha aos nomes dos desenvolvedores.

A equipe inscrita na edição mais recente do fascículo do *Novo Telecurso 2º Grau* é a mesma do *Telecurso 1º Grau*, pois os exemplares que estavam acessíveis eram contemporâneos, pois este continuou sendo editado durante a década de 1980 retificando as mudanças da FRM. Dentro destas mudanças podem ser destacadas a definição de Roberto Marinho como presidente honorário, a entrada de seu filho Roberto Irineu Marinho como Diretor Geral.

Calazans Fernandes¹⁴⁴ também merece destaque ocupando vários cargos durante a trajetória do programa, como na primeira fase como Diretor Superintendente e Editor Responsável, depois Superintendente de Educação, e na terceira fase primeiro Diretor e Editor Responsável do Departamento de Educação, e depois apenas como Editor. Sua figura aparece nas entrevistas, principalmente como um personagem com influência e que desenvolvia parcerias. É possível inferir que Calazans possuía uma teoria pedagógica que se aproximava de Paulo Freire, visto que este publicou um livro sobre o educador em 1994¹⁴⁵.

Sylvia Magaldi também está presente nas três fases. No primeiro momento fazia uma ação dupla, estando presente nas duas instituições parceiras que fundaram o *Telecurso*, na FRM como Coordenadora Pedagógica e na Supervisão dos textos; depois sempre em posições de chefia nas equipes de teleducação¹⁴⁶. Silvia Magaldi também teve uma participação na Escola de Aplicação da USP também pode ter influenciado nas experimentações do *Telecurso*.¹⁴⁷

Sobre os perfis dos desenvolvedores de cada disciplina, conforme a bibliografia e entrevistas, percebe-se uma transformação, primeiro foram pesquisadores mais especializados e que já haviam passado pelo doutorado, e a partir de 1981, são escolhidos responsáveis de cada disciplina recém-formados ou pesquisadores que estavam mestrado.

Sobre o *Novo Telecurso 2º Grau*, entraram três supervisoras da Educação e Teledidática: Elena Versolato, Isa Grispum Ferraz e Maria Ribeiro Leite. Infelizmente sobre Maria Ribeiro Leite não foi encontrada nenhuma informação. Elena Versolato que conseguimos contato, não foi possível a entrevista, mas é possível identificar em sua

¹⁴⁴ Por mais que não tenha sido objetivo desta dissertação investigar de quem foi a ideia do projeto e não ter sido encontrado nas fontes primárias essa informação, todavia, segundo Oliveira existe um “necrológio de Francisco Calazans Fernandes, assinado por Estevão Bertoni, publicado na Folha de S. Paulo, em 29 de janeiro de 2010, no caderno Cotidiano, p.C4, consta: “Desde que o telecurso [sic] foi criado nos anos de 1970, mais de 5,5 milhões de pessoas assistiram aulas pela TV, em 27.714 telessalas pelo país. O projeto, implantado pela Fundação Roberto Marinho, saiu da cabeça do jornalista Francisco Calazans Fernandes, um potiguar nascido na pequena Marcelino Vieira.”” (Folha de S. Paulo, em 29 de janeiro de 2010, no caderno Cotidiano, p.C4. Apud OLIVEIRA, Welligton Amarante. **Op. Cit.**, 2011).

¹⁴⁵ FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. Editora Ática, 1994.

¹⁴⁶ A nomenclatura das equipes se transformam de teleducação para educação e teledidática. Não foi possível identificar a justificativa para a mudança.

¹⁴⁷ A participação de Sylvia Magaldi na escola de aplicação, como marcado por Santonieri, e as possíveis interseções com o Telecurso merecem uma atenção maior em futuras pesquisas, infelizmente não foi central nas indagações desta dissertação.

trajetória reflexões sobre o ensino de química, como, por exemplo, sendo uma das autoras do livro *Unidades modulares de Química*.¹⁴⁸

Isa Grispum Ferraz entrou na Fundação Roberto Marinho na década de 1980 e é socióloga e cineasta brasileira, sua profissão dupla já unia reflexões de uma disciplina – a sociologia - e um trabalho audiovisual, o que poderia trazer um olhar diferente ao programa. Depois desta experiência, a pesquisadora continuou desenvolvendo trabalhos que versavam sobre teleducação como projeto Escola pela TV, desenvolvido em parceria com Darcy Ribeiro.

Tabela 5 - Tabela da equipe televisiva do Telecurso 2º Grau (1978)

Telecurso 2ºGrau 1978	Produção	Direção
Língua Portuguesa	Silvio de Abreu	
Literatura	Roberto Vignati/Silvio de Abreu	
História	Paulo Roberto	
Geografia	Gregorio Bacic	
Inglês		Hugo Barreto co-direção Carlos Justino
Matemática		Paulo R Pereira e Dorival Dellias Filho
OSBP e EMC		Alfredo Sterhein e co-direção Bigal Netto
Física	Paulinho Pereira, Dorival Dellias e Luiz Deganello	
Química	Marco A Mora, Bigal Netto e Denise Banho	
Biologia	Hugo Barreto, Nelson Turini, Emílio Rodrigues e Raul Castrezana	

Telecurso 2º Grau 1978

A pesquisa de informações sobre as equipes de televisão, iniciou-se com a tabulação de seus nomes em uma tabela com base nos créditos nos finais dos programas, para encontrar mais informações sobre estas pessoas a investigação se deu pela bibliografia e internet. Sobre os créditos da teleaula, percebe-se que em 1978 estas traziam poucas informações e não existia um modelo de quais cargos deveriam constar,

¹⁴⁸ AMBROGI, Angélica; VERSOLATO, Elena F.; LISBÔA, Júlio César Foschini. **Unidades modulares de Química**. Ministério da Educação e Cultura, 1980.

visto que existe uma variação conforme a disciplina. Mesmo lacunar, os créditos foram um importante espaço para a identificação dos personagens¹⁴⁹.

Para a identificação dos personagens, escolheu-se manter a ordem que aparecem nos créditos. Começando assim por Silvio de Abreu, este é um nome importante para memória televisiva, ator, diretor, teledramaturgo, entre outras funções desenvolvidas na Rede Globo. Antes do *Telecurso*, já havia atuado em *A próxima atração* (1971) e escrito *Pecado Rasgado* (1978)¹⁵⁰. Abreu participou da disciplina de Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, como pode ser conferido com mais acuidade no terceiro capítulo, foi a disciplina que mais se utilizou deste arcabouço de imagens de telenovelas e que se utilizou de muitas dramatizações, o que pode deduzir que houve influência deste personagem.

Outro nome recorrente é o de Nicola Roberto Vignati, que vinha de uma experiência como diretor, autor e iluminador de teatro. Uma experiência marcante foi o trabalho desenvolvido com operários da região do ABC de São Paulo¹⁵¹, o que lhe dava uma expertise importante ao desenvolver o *Telecurso*, por conhecer o possível público de trabalhadores. Sobre suas ações na Rede Globo, a única experiência anterior encontrada foi como co-diretor na novela *Pai-Herói* em 1979¹⁵².

Gregório Bacic, responsável pela produção da disciplina de Geografia, é jornalista, radialista e documentarista, diretor da MAC Media, Arte e Conhecimento. Bacic teve uma trajetória voltada a linguagem de documentário e sempre em interface com a cultura e literatura.¹⁵³ Sobre Hugo Barreto não foram encontradas informações anteriores ao programa. Entretanto, sua trajetória após o projeto é importante, pois este desenvolve trabalhos dentro da própria FRM, como secretário-geral da fundação a partir de 2002, onde trabalhou até 2018.

Alfredo Sternhein era diretor e roteirista de cinema, e já tinha em sua carreira o Troféu da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) como melhor roteiro por *Anjo Loiro* em 1974. Aparentemente não houve continuidade de seus trabalhos na

¹⁴⁹ Não foram encontradas informações sobre Carlos Justino, Paulinho Pereira, Bigal Netto, Denise Banho, Emílio Rodrigues e Raul Castrezana.

¹⁵⁰ “Silvio de Abreu” In: **Memória Globo**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/silvio-de-abreu/trabalhos-na-tv-globo.htm>>, acessado em: 01/05/2019.

¹⁵¹ “Rober Vignati” In: **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa397784/roberto-vignati>>, Acessado em: 01/05/2019.

¹⁵² “Rober Vignati” In: **Museu da TV**. Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografia/roberto-vignati/>>, Acessado em: 01/05/2019

¹⁵³ “Gregório Bacic Fratric Filho” In: **Plataforma Lattes**. Acessado em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4440274E4>>, disponível em: 01/05/2019.

emissora carioca, pois não foi encontrada nenhuma outra informação que o vinculava a Rede Globo. Outro que foram encontradas poucas informações foi Dorival Dellias Filho. O profissional foi responsável pela captação de imagens no curso de matemática do curso de Madureza, projeto de teleducação desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e TV Cultura. O curso além de uma referência, pode-se conectar na aproximação com o mesmo profissional e com a expertise da emissora que foi parceira da Rede Globo nessa empreitada.¹⁵⁴

Luiz Deganello, presente na equipe de Física, era formado em comunicação e artes pela USP em 1972 e seguiu carreira acadêmica e continuou trabalhando na FPA.¹⁵⁵ Já Marco A Mora da disciplina de Química vinha de uma experiência no Teatro de Arena e da TV Tupi, entrou na emissora da família Marinho como editor de novelas, mas logo foi transferido para Fundação para ajudar no desenvolvimento da implantação do *Telecurso*. Percebe-se que assim como outros agentes, este também busca outros caminhos, depois de um período participando do *Telecurso*, Mora foi para o setor de Jornalismo da Rede Globo¹⁵⁶. Sobre Nelson Turini as informações encontradas foram muito vagas, mas sabe-se que este já desenvolvia trabalhos em outras emissoras como a TV Excelsior, Tupi e Bandeirantes.

Sobre os profissionais da equipe televisiva, pode-se desenvolver algumas inferências. As equipes eram formadas principalmente de profissionais em início de carreira ou que estavam começando seus trabalhos na emissora. Suas trajetórias anteriores, assim como posteriores, não seguiram um padrão, podendo notar uma grande diversidade de formações e experiências. Sobre a presença de profissionais que já traziam um arcabouço teórico, vale ressaltar o papel do cenógrafo Naum Alves de Souza, o responsável pelos os cenários e os figurinos das teleaulas de Inglês. Este já havia confeccionado os bonecos de Vila Sésamo, o que evidencia uma busca de pessoas que já haviam desenvolvidos trabalhos com interface educativa¹⁵⁷.

¹⁵⁴ LIMA, Flainer Rosa de. **Curso de Madureza: matemática pela televisão-décadas de 1960 e 1970**. Tese (Doutorado de Educação em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2011.p.88

¹⁵⁵ “Luiz Deganello” In: **Plataforma Lattes**. Disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4526859Z7>> , acessado em: 01/05/2019.

¹⁵⁶ “Marco A Mora” In: **Memória Globo**. Acessado em:

<<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/marco-mora/trajetoria.htm>>, disponível em: 01/05/2019.

¹⁵⁷ AMARANTE, Wellington Oliveira. **Op. Cit**, 2011. P.125.

Novo Telecurso 2º Grau de 1985

Tabela 6 - Equipe televisiva do Novo Telecurso 2º Grau (1985)

Novo Telecurso 2º Grau 1985	Produção	Direção	Roteiro
Língua Português	Mauro Gianfrancesco, Deise Belgamo, Adriana de Mesquita, Cristina Horowicz.	Aurélio Michiles, Carlos Nascimbeni	Patrícia Melo e Luciano Ramos
Matemática	Mauro Gian Francesco, Márcia Uehara.	Édison Braga	Júlio Rodrigues
Inglês	Gisela Pedroso, Vaciliki Vlachos, Marina Leão, Silvia Aguggia.	Renato Pitta, Ricardo Dias.	Ricardo de Almeida e Luciano Ramos

Sobre o novo Telecurso 2º Grau, é notável que os créditos trazem informações mais completa, como a participação da equipe de educação. Aparecem os nomes de: Silvia Magaldi como coordenadora de projeto, Jorge Matsumi e Calazans Fernandes como diretores responsáveis; e as três supervisoras da Educação e Teledidática, Elena Versolato, Isa Grispum Ferraz e Maria Ribeiro Leite - como responsáveis pelas sinopses e acompanhamento da tevê. A presença desses nomes nos créditos já marcam uma diferença crucial entre as duas fases do programa, pois infere-se uma aproximação entre as equipe de teleducação e televisão. Tendo já esta diferenciação em mente, começa-se agora uma apresentação da equipe televisiva.

Os resultados encontrados na pesquisa sobre o *Novo Telecurso* foram apenas algumas informações escassas. Seguindo a ordem de apresentação da tabela, a investigação iniciou-se com os produtores. Mauro Gianfrancesco começou sua carreira como produtor de Tráfego, ou seja o centralizador dos vídeo-teipes, e desenvolveu trabalhos como produtor na TV Tupi, Bandeirantes e Cultura. Gianfrancesco também tinha formação em Letras e Pedagogia, o que deve ter sido de relevância para sua entrada no projeto, a partir do *Telecurso 1º Grau*, permanecendo no projeto no *Novo Telecurso 2º Grau*. Sobre Vaciliki Vlachos a única informação é de seu trabalho como diretora na TV Cultura.

No caso da direção, há Aurélio Michiles, cineasta e documentarista. Este inicia sua carreira nos anos 1980, com filmes e projetos televisivos com o foco na região e nos povos amazônicos. Outro nome é Carlos Nascimbeni, a única informação encontrada é de sua participação no desenvolvimento do roteiro do longa-metragem *O Menino da Porteira* de 2009. Sobre Édson Braga foram encontradas mais informações, sabe-se que este dirigiu uma longa lista de telenovelas na Rede Tupi, depois de uma curta passagem

pela Rede Bandeirantes, voltou a desenvolver a função na novela *O Vento do Mar Aberto* transmitida pela TV Cultura, em 1981.

Sobre o roteiro, há Patrícia Melo, que prosseguiu na carreira de escritora, trabalhando principalmente obras de gênero policial. Outro nome é Luciano Ramos, jornalista de formação, havia realizado como escritor e apresentador a disciplina de História da série *Madureza Ginásial* (1970); também dirigiu e apresentou diversos programas na TV Cultura: *Última Sessão de Cinema* (1976-1980), *Qual é o Grilo* (1980), *Imagem & Ação* (1983), a série *Cine Brasil* (1986-1994).

Com base nessas informações, é possível inferir alguns padrões e peculiaridades de cada fase do *Telecurso*. Em 1978, existiam nomes maiores na emissora, profissionais com carreiras consolidadas e com uma grande variedade de competências. Entretanto, a equipe de educação não possui presença nos créditos, o que pode evidenciar uma falta de presença na feitura do material audiovisual.

Com base no depoimento de Santonieri e Munakata, ambos marcam um embate de interesses e de finalidades para o curso entre a equipe de teleducção e televisão. Portanto, é deduzível que a participação da equipe de educação se fortalece a partir de 1981. Nos créditos do *Novo Telecurso 2º Grau* de 1985 existe a referência da equipe de teleducção ou, como chamada também nesse período, de teledidática. Outro fator que chama a atenção são os papéis de Elena Versolato, Isa Grispum Ferraz e Maria Ribeiro Leite. Responsáveis pelas sinopses e acompanhamento da tevê, também exerciam os cargos de supervisoras de Educação e Teledidática. A palavra acompanhamento faz com seja possível deduzir que uma das funções destas pesquisadoras era de moderar o conteúdo audiovisual para não destoar do impresso. Em contrapartida, a equipe de televisão não tem grandes nomes da emissora carioca, os que possuíam um currículo mais conhecido, haviam desenvolvido experiências na TV Cultura. O que nos é possível inferir que a equipe de educação tinha mais influência dentro da emissora e fundação, do que a equipe de televisão.

Agora que se tornou conhecido algumas características da estrutura do projeto, faz necessário algumas reflexões sobre como se dava o desenvolvimento das aulas, a partir de algumas colocações postas pelos entrevistados. Deste modo, é provável aproximar o modo que as diversas equipes influenciavam no resultado final do programa, do que iria ser levado ao ar na tevê.

Nas décadas anteriores à implantação do *Telecurso*, a televisão já havia passado por um processo de industrialização. O depoimento de Walter Clark sobre Roberto Marinho é esclarecedor neste sentido: “O sucesso da TV Globo tem a ver com o fato do Roberto Marinho ter entregue a TV para o Walter Clark, o Joe Wallach, o Boni, o José Ulisses Arce e o José Otávio Castro Neves, a fizessem”¹⁵⁸

A Rede Globo já havia absorvido a concepção industrial para sua produção televisiva. Essa postura ia para a gestão, formada principalmente de profissionais provenientes do marketing e planejamento, mas também na forma racional de usar o tempo, pelo fortalecimento de sua programação diária e criação de uma sequência na programação, visando a venda de pacotes de publicidade.¹⁵⁹ O projeto do *Telecurso*, sendo também um produto desta grande indústria, trazia ainda características como a segmentação da produção.

A fala de Nelson Santonieri – coordenador da equipe de teleducação - que explicita o desenvolvimento dos episódios, tendo por base o diálogo estabelecido com o responsável de cada disciplina, ajuda a compreender como esta lógica industrial se evidenciava no *Telecurso*:

“As funções basicamente eram trabalhar com o autor. (...) Tinha uma coisa fundamental, que nós chamávamos texto base. (...) Qual é a diferença do texto base e um texto? Um texto, Wagner, você pode passar pra mim e caracterizá-lo como extremamente correto. (...) Segunda Guerra Mundial, as causas, como começou e etcetera e tal (...) isso não é um texto base. Isso aí é uma arrumação da sua cabeça do conteúdo que precisa ser dado. (...) O texto base ele te dá primeiro os conteúdos, assim, uma construção conceitual (...) mas ele passa pra você também toda a forma de trabalho com os alunos. (...) O pré-requisito era básico então você parava às vezes no texto pra trabalhar o pré-requisito pra você dar um porquê. (...) você criando a aula toda e ele tinha de construir o conhecimento.(...) Então o texto base tinha que ter essas indicações, que o aluno pare e raciocine e faça o exercício porque em cima desse exercício ele dá mais um salto para o próximo conteúdo. Enfim, você tinha que construir e (...) tinha que ter as indicações potencialmente feitas para ilustrar a ação e para roteiro de tevê.(...) Aquilo lá podia virar roteiro e a ilustração que pedia pra um autor indicar ilustração, nunca... nunca... nunca... uma ilustração meramente ilustrativa. Era uma ilustração que fizesse pensar, era uma ilustração que checasse coisas é uma ilustração que fosse significativa”.

¹⁵⁸ **A vida de Walter Clark** apud. Ortiz, Renato. **Op. Cit**, 2006. P.135

¹⁵⁹ Ortiz, Renato. **Op. Cit**, 2006. P.136,137.

Percebe-se, neste relato de Nelson, como se dava a produção da teleaula. De início, desenvolvia-se um texto da aula, que era tido como base para os conteúdos que iriam para a tevê.

O coordenador da equipe de teleducação demonstra algumas preocupações neste processo em que pode-se destacar três delas: os pré-requisitos, compreendendo os repertórios dos alunos que poderiam ser os mais variados, pensando no público telespectador, ou seja, buscava-se desenvolver um texto que acolhesse um estudante iniciante naquele assunto; o raciocínio e a reflexão, pois, os exercícios deveriam habilitar o estudante cliente para a elucidação, e não apenas uma replicação de conteúdos; por fim, surgia a ilustração, que deveria ser um momento de explicação e de checar informações. Conhecendo quais eram os critérios para a produção dos vídeos, pode-se agora, verificar se as intenções foram de fato ao ar.

Já Kazumi Munakata, em sua entrevista, confirma a intenção de não ser um material apenas conteudista, como também um momento de reflexões. Nota-se no seguinte trecho de seu depoimento:

“O grande problema era como transformar aquilo em alguma coisa que permitisse a reflexão (...) mas era um negócio que a gente chamava de "pare e pense", era o momento em que o texto era interrompido pra fazer o aluno a pensar, (...) em função do que ele pensasse a gente articulava a continuidade do texto. Isso era um negócio difícil, a gente tinha que fazer o aluno pensar, refletir. Não dar a resposta exata e ao mesmo tempo continuar com a aula dando uma certa inteligibilidade”.

Este trecho é interessante por demonstrar a possibilidade de que os momentos de reflexões poderiam ser como uma pausa no texto que convidava o leitor ao exercício do pensamento.

O último requisito, todavia, colocado por Santonieri, no que diz respeito à ilustração, merece atenção. Para tanto, recorre-se a um exemplo citado na entrevista:

“falando da organização social indígena, como é que funciona com o que trabalham. Eu não vou por... sei lá... só um índio com uma flecha ou coisa parecida. Eu ponho um grupo social e trabalha ‘você tá vendo com essa ilustração como é a organização?’, ‘eles moravam assim’, ‘eles faziam isso e tal’ (...) sempre coisas relacionadas e integradas”.

Por este trecho, é possível identificar uma finalidade na imagem, que além de ilustrar, trazia informações a mais para o que está sendo estudado.

A partir deste exemplo, pode-se começar a compreender uma diferenciação das intenções de cada equipe neste processo. Continuando, Santonieri diz sobre a equipe televisiva: “O roteirista está louco atrás de um gancho (...) ‘ah então o Pero Vaz de Caminha viu o papagaio...’, ele pega aquilo e vai cinco e dez minutos do papagaio do Pero Vaz de Caminha.”. Percebe-se entraves na adaptação deste conteúdo para televisão, um detalhe no texto base que pode ser algo que ganhe espaço no audiovisual por uma característica que funcione como uma prática de motivação para conquistar o telespectador. Uma informação citada no texto, desenvolve-se como uma anedota ou narrativa no programa televisivo. A principal intenção do texto base para teleaula poderia ser suplantada por outra questão que tivesse uma maior força na televisão.

No depoimento de Munakata, estas tensões ficam mais evidentes:

“Mas os caras não tinham a menor ideia de como fazer uma educação pela TV. O negócio deles era fazer Faustão, era a novela (...) aqueles câmeras e roteiristas frustrados porque não estavam no topo da coisa. (...) Aí mandava o roteiro e eu mudava tudo porque o roteiro deles era ridículo. (...) Tinha um que era ridículo que era assim: estação de trem, vagões a vapor. Então estação cheia de vapor né, aí a câmera vai andando até que chega numa janela e entra dentro da janela aí tá o casal. Aí o senhor que tá lendo o jornal fala: Mary! Mary, olha que notícia fantástica, e aí começa a ler: Na semana que vem o engenheiro James Watt vai fazer demonstração da sua máquina a vapor. (...) Aí eu falei: como que o cara lê uma notícia dessa já estando dentro de um trem a vapor?”.

Incoerências, como a pauta por Munakata, demonstram uma busca em transformar o conteúdo em algo televisionado mesmo que em detrimento do que deveria ser ensinado.

Outra divergência era a do tempo televisivo, perceptível em mais uma parte do depoimento de Santonieri:

“mas como é que vai ser essa carga horária né? Vai ser carga horária na televisão, (...) porque, por exemplo, aqui na escola ele tem xis horas de matemática durante o ano (...) mas nós fizemos toda uma ponderação de carga horária de matemática, de geografia, de história... pra combinar entre elas por semestre. Então nós combinamos (...) cento e vinte dias de segunda a sábado (...) pra fazer um semestre. Aí nós combinamos uma mais pesada e uma menos pesadinha etc, pra fazer cada semestre.”

As teleaulas, como já descrito, tinham aproximadamente 14 ou 15 minutos, um tempo diferente de uma aula tradicional. Todavia, esperava-se que o aluno continuasse os estudos com o material impresso.

A presença de características do ensino regular presencial estava dissipada entre os fascículos e as teleaulas, como a exposição de conteúdo, a interrogação, a repetição e aplicação por exercícios. Todavia, o tempo do estudante cliente em responder uma questão colocada na teleaula, tempo do programa na tela, e no fascículo, tempo do estudo em casa, diferem totalmente. A conferência dos exercícios também não era a mesma, na TV. Esta explicação é reduzida a poucos exercícios, mas a resposta acompanha o desenvolvimento, trazendo facetas de explicações. No caso do fascículo, a resposta vinha ao final, possuindo apenas o caráter de verificação das respostas.

O desenvolvimento de um material de estudo à distância, em tão grandes proporções, traz especificidades do processo conforme evidencia Munakata:

“Uma coisa que eu queria ressaltar é isso, essa fragmentação dos vários pontos de produção. Então uma coisa é texto, a arte normalmente já fica separada (...) a gente tinha uma certa autoridade em relação ao processo da produção do texto a gente então se intrometia muito na arte. (...) Televisão era uma outra coisa né, (...) uma outra linguagem do mesmo processo pedagógico que tava tentando implantar. Não podia estar sendo tão separado ainda mais com aquela ideia de que o que eles iam fazer era propaganda do texto.(...) Eu acho que é terrível essa segmentação toda do processo. (...) Sem nenhum retorno, sem nenhum feedback, a gente vai fazendo e não tem a menor ideia do que acontece”.

Este trecho da entrevista mostra que a finalidade do *Telecurso* acaba tendo a justaposição de diversas intenções de pessoas que participaram de vários momentos do processo. A ideia inicial, provavelmente, seria modificada, ou pelo menos detalhes ganhariam maior ou menor destaque, e assuntos centrais no texto poderiam ficar de lado na teleaula e vice-versa.

Duas características do processo de desenvolvimento das teleaulas são explicitadas e são fundamentais na hora da análise dos episódios. Existia no processo de construção dos materiais do *Telecurso* uma divisão do trabalho entre as equipes de teleducação e televisão com formações e intenções que nem sempre convergiam. Outra característica relevante seria o esforço de adaptar o conteúdo curricular para a linguagem e o tempo da tevê, o que acarretava em certas distorções da intenção inicial da aula-texto.

Para finalizar, é importante ressaltar que a divisão das disciplinas apresentadas a seguir não seguia o Parecer 853/71, cujas diretrizes definiam para a escola de 1º Grau o núcleo comum que continham as matérias das escolas de 1º e 2º graus. A partir deste parecer, as disciplinas escolares foram convertidas em matérias que deveriam ser organizadas em da seguinte maneira: comunicação e expressão, que compreendia a Língua Portuguesa e Literatura; Estudos Sociais, que incluía Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; ciências, composta por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas; além de exigir o ensino de Educação Física, Artística, Moral e Cívica, um programa de saúde e ensino religioso. Este último deveria ser oferecido obrigatoriamente pelos estabelecimentos oficiais, como as demais disciplinas, porém, facultativa a participação por parte dos alunos.

Mas o *Telecurso* teria ignorado as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, que eram obrigatórias segundo o Artigo 7 do parecer previamente citado. Santonieri explica como funcionava as disciplinas que não estavam nas teleaulas. Ele conta que em conversa com a Silvia Magaldi redefiniram o lugar desses conteúdos: “e os temas complementares?” ‘ah vamos fazer um jornal’. Então era o jornal do estudante, os temas: artes, esportes, saúde e trabalho - a gente construía com os professores, fizemos um currículo, fizemos um curso todo de cada um desses temas complementares. E as aulas que os professores faziam sobre cada um desses temas eram notícias, então era um tablóide”.

Capítulo 2. Como ensinar pela tevê: uma análise sobre o conteúdo e o formato.

Após o debate desenvolvido no capítulo anterior sobre o processo pelo qual o programa foi se instituindo, o objetivo deste segundo capítulo é dissertar acerca da do modo como os formatos televisivos transformaram as características disciplinares dos diferentes conteúdos escolares que estão presentes no *Telecurso 2º Grau* de 1978 e o *Novo Telecurso 2º Grau* de 1985. Ou seja, identificar os métodos e os instrumentos de ensino, a repetição e suas as práticas de motivação; refletir sobre a sequência disposta na tevê, a prioridade, a apresentação pessoal e a visualidade, entre outras categorias analíticas.

O capítulo está dividido em dois subtópicos: o primeiro aborda o *Telecurso* de 1978, tomando como mote de exposição a ordem das fases proposta pelo próprio programa: 1º fase: História, Geografia; 2º fase: Inglês, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica (OSP/EMC) e Matemática; 3º fase: Física, Química e Biologia¹⁶⁰. Como se fará um estudo de caso das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, essas não serão objeto desse capítulo. Já o segundo subitem apresenta o *Telecurso* de 1985. Resolve-se manter a ordem de apresentação das disciplinas do *Telecurso* de 1985, seguindo uma disposição em que elas foram acessadas. Sendo assim, a ordem foi a de apresentar Inglês e Matemática, embora o programa fosse organizado da seguinte estrutura: 1ª fase – Matemática, Biologia e Organização Social e Política do Brasil/ Educação Moral e Cívica; 2ª fase – Física, Química e Geografia; 3º fase – Língua Portuguesa/Literatura Brasileira, Língua Inglesa e História¹⁶¹.

¹⁶⁰ Como dito no desenvolvimento da pesquisa documental, as ponderações têm como base os fascículos da edição feita pela Editora Gama está dividida em grandes brochuras, contendo o material impresso do programa, os quais estão divididos entre Língua Portuguesa e Geografia; História e Literatura; Inglês e OSBP; Matemática e Biologia; Física e Química. A organização destas brochuras não acompanhava a divisão inicial proposta pelo projeto, na apresentação das disciplinas seguirei a ordem oficial do *Telecurso*. As brochuras estão disponíveis para consulta pública na Biblioteca do Livro Didático (BLD) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP).

¹⁶¹ Duas disciplinas apresentam variações de nomes: Língua Portuguesa, aparece em alguns documentos como também português e Língua Portuguesa e Literatura brasileira; e Língua inglesa é denominada como inglês em alguns momentos. Adotamos também esta alternância no texto.

2.1. O Telecurso 2 º Grau de 1978

2.1.1. 1º fase: História e Geografia.

Disciplinas de História e Geografia

Para a análise da 1ª fase do *telecurso*, toma-se como objeto as disciplinas de História e Geografia. Iniciando pela análise dos fascículos, essas se aproximam pelo formato, tendo em vista que ambas as disciplinas são divididas em 48 aulas, assim como as outras disciplinas de Ciências Humanas, e são também compostas por textos corridos e com subtítulos, não possuem a seção de revisão e há um extenso conteúdo textual. Há algumas especificidades em algumas aulas de História, como o tópico “conclusão” que aparece em algumas aulas; outra particularidade é a farta presença de fotografias do Brasil contemporâneo, mapas e imagens de líderes políticos. Já no caso das aulas de Geografia, as quebras dos textos são compostas por tabelas e um uso recorrente de mapas. As proximidades entre as duas disciplinas vinham da própria legislação que as unia pela área de conhecimento de Estudos Sociais.

Apesar desta apresentação dos fascículos em conjunto, para investigar as teleaulas, analisou-se uma disciplina de cada vez. De Geografia só foi disponibilizado o primeiro episódio, o que circunscreveu as possibilidades de análise. A abertura está focada no ser humano e em modos de ocupar o espaço e interagir entre si, mostrando diversidade de culturas de diversos lugares. Assim como nas outras disciplinas, na primeira aula de geografia, é evidente a existência do processo de educação pela visão. Entretanto, é importante perscrutar de que modo se deram as transmissões de conhecimento neste episódio.

A narração dos episódios aparece como um método de exposição do conhecimento teórico. Enquanto a imagem aparece como ilustração do que é dito, como se a narrativa visual acompanhasse o que era contado, em alguns momentos como a descrição literal do que está no vídeo. Outra é a imagem que remete ao tema, por exemplo, de foguetes e do universo, mas são exibidas sem qualquer mediação, não se sabe se as imagens são reais, quem as fez ou qualquer outra informação. Todavia, mais do que uma tentativa de aprender algo com isso, esse trecho aparece como o desenvolvimento de imagens fortes e que mantem a atenção do público, como uma

abertura ou uma imagem de divulgação, o que pode ser considerado como práticas de motivação. Esta linguagem se aproxima das sequências de imagens da publicidade, que geralmente se utilizavam de cenas de esporte, lazer ou viagens nas quais o produto é inserido. Na situação do programa, mesmo que o recorte temático das cenas seja diferente, o encantamento com as narrativas imagéticas desconexas ainda está presente.¹⁶²

Outros momentos se assemelham às aulas tradicionais com a presença física de personagens, como a apresentadora Ariclê Perez e do especialista Flávio Pereira. O papel dos dois durante a aula é diferenciado. A fala da atriz, que ainda não era muito conhecida do público, era a de trazer o conhecimento de modo intermitente às imagens ilustrativas. Seu papel está próximo de uma narrativa visual e de um jornalismo televisivo, que a visualidade do cenário se assemelha. Perez está na frente de um painel com um fundo que remete ao contexto espacial com a imagem de um grande Saturno, mantendo seu corpo estático. O outro personagem, aparentemente um especialista¹⁶³, não está na mesma ambientação. Pereira está em um cenário vazio cujo fundo é azul, como se estivesse separado do espaço e tempo, em um lugar de quem possui o conhecimento. Sua cadeira não é fixa e se balança de um-lado-para-o-outro, como se seu movimento corporal harmonizasse com a reflexão presente em sua fala, cheia de comentários e de uma ostensiva espontaneidade. Ariclê Perez tem outra dinâmica corporal e seu corpo rijo segue sua voz dirigida e roteirizada, sem espaço para improvisações, a informação é entregue.

Sobre o material da disciplina de História, foi possível acessar dois episódios: o primeiro e o trigésimo primeiro. Os programas se iniciam e terminam com música clássica e imagens de patrimônios edificados de diversos lugares como exemplares da antiguidade clássica e igrejas católicas. O apresentador é o imigrante italiano Gianfrancesco Guarnieri. O ator, apesar de não ter realizado muitos trabalhos na Emissora Globo, já possuía uma longa carreira, tendo atuado em novelas da TV Excelsior e TV Tupi. No teatro, possuía uma carreira renomada no Teatro Arena de São Paulo, no qual havia escrito e atuado na peça *Eles não usam Black Tie*¹⁶⁴, encenada a primeira vez em 1958.

¹⁶² Idem, **Op. Cit.**, 2016. P.80.

¹⁶³ Informações sobre o autor não encontradas.

¹⁶⁴ GUARNIERI, Gianfrancesco. **Eles não usam black-tie: Gimba**. Civilização brasileira, 1978.

O ator e apresentador nega a ideia de aula, o papel de professor e do telespectador como aluno, porém, propõe que ele e os telespectadores se percebessem como um grupo preocupado em entender a história e os problemas atuais. O apresentador defende uma concepção de história na qual o passado serve como aprendizado para evitar a repetição dos erros no presente e as soluções encontradas no pretérito sejam exemplares. Esta definição se aproxima fortemente da ideia de história cunhada primeiramente por Cícero¹⁶⁵ com o preceito *Historia Magistra Vitae*¹⁶⁶, e foi retomada durante outros episódios. Ao tentar exemplificar o que é história, temos o uso de imagens em preto e branco: com imagens de Johnny Alves - o movimento da bossa nova é declarado como parte da história da música popular brasileira; uma cena de uma partida de futebol sendo considerada parte de uma história deste esporte; o filme *Tempos modernos*¹⁶⁷ de Charlie Chaplin aparece como um marco na história do cinema mundial; cenas de Hitler para caracterizá-lo como um indivíduo cujas atitudes mudaram a história do mundo.

A justificativa para se estudar história é colocada, no episódio, como um modo de se compreender o mundo atual dos telespectadores. A partir da análise do passado fosse possível entender, por exemplo, o desenvolvimento desigual do mundo. Para dar ideia deste passado longínquo que a disciplina dá conta, temos uma sucessão de imagens que representam os homens das cavernas, a crucificação de Cristo, uma filmagem da bomba nuclear e outra do Presidente John F. Kennedy. Não existe fala sobre esta narrativa histórica, como se as imagens falassem por si, o que pode denunciar um olhar teleológico e autoevidente (autoexplicativo) da história. Percebe-se algumas características fortes deste passado: a pré-história como o início de tudo; a crucificação de Cristo, personagem, independentemente de ser mitológico ou histórico, cujo nascimento é o marco do calendário ocidental; a bomba atômica – que pode ser tanto um exemplo do horror da guerra, como também do poder bélico dos Estados Unidos; e a imagem de um presidente estadunidense que foi assassinado, o que pode reafirmar a centralidade do país e confirmar sua influência no Brasil.

O programa possui uma diferença ao trabalhar com subtítulos dentro de uma teleaula – este aparece em uma imagem que remete ao sistema solar. Em um destes

¹⁶⁵ Cf CATROGA, Fernando. “Ainda será a história mestra da vida?” In: **Estudos Ibero-Americanos**, n. 2, 2006.

¹⁶⁶ História Mestra da Vida.

¹⁶⁷ CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos** [Filme]. Título original: *Modern Times*. Preto & Branco. Legendado. Duração, v. 87, 1936.

subtítulos são apresentadas as *Funções da história* – que seriam: compreender melhor os fatos que presenciamos todos os dias e ajudar as pessoas a viverem melhor. Desse modo, retoma a ideia de História como mestre da vida, pois esta registra situações e soluções encontradas no passado. Um exemplo citado é da industrialização da Inglaterra e a poluição do Rio Tâmisa, neste momento surge a fala de Carlos C. do Amaral e Silva, da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), para falar da poluição das águas de São Paulo.

Outro fato histórico retomado é a incursão dos alemães à Rússia e como estes foram derrotados em dois momentos históricos, no período napoleônico (1812) e na segunda guerra mundial (1943). Para reafirmar esta ideia, aparece uma citação na tela lida pelo próprio apresentador: “Um povo que não conhece sua História está condenado a repeti-la – Santayana”¹⁶⁸.

Posteriormente, a teleaula continua contando um pouco a história da própria área de conhecimento e da divisão em temporalidades que a disciplina propõe: Pré-História, Antiguidade ou História Antiga, Medieval ou Idade Média, Idade Moderna e História Contemporânea. A importância de se estudar a história mundial focada na história europeia é justificada pelo Brasil fazer parte da civilização ocidental. A eurocentricidade de nossa história é passível de crítica, entretanto, sabe-se que não é uma característica apenas do Telecurso, mas da tradição da própria disciplina. Este ainda é um problema contemporâneo e tem havido ações para tentar diminuir estas diferenças, como a Lei nº 10.639 de 2003, a qual tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica.

Ainda sobre a disciplina de história, são notáveis algumas questões da aula 31, denominadas *Colonização e imigrações europeias*. O apresentador se encontra em um espaço com objetos característicos deste momento histórico, dispostos de um modo que remete a uma exposição de museu. No final do episódio, aparece uma placa escrito *Hospedaria de Imigrantes*. No episódio, a hospedaria do Brás¹⁶⁹ é mostrada como um lugar marcante na história da imigração nos Séculos XIX e XX, pela qual passaram milhões de pessoas. Hoje o espaço abriga duas instituições: o Museu da Imigração do Estado de São Paulo, que possui um acervo sobre imigrações vinculado com a história

¹⁶⁸ Mauro Santayana é um jornalista brasileiro e trabalhou jornais como *Folha de São Paulo*, *Correio Brasiliense* e *Jornal do Brasil*.

¹⁶⁹ Bairro paulistano e com forte presença de imigrantes.

da Hospedaria; e o Arsenal da Esperança¹⁷⁰, gerido pelo Servizio Missionario Giovani, instituição católica e italiana que recebe homens em situação de rua, incluindo imigrantes. O interessante é que este ainda não era um espaço museológico no período em que o programa foi gravado – a hospedaria havia parado de ter sua função de acolhimento no mesmo ano de estreia do programa¹⁷¹. Apesar de não acreditar que o programa foi o único fator responsável na transformação daquele espaço em um museu e em patrimônio edificado tombado pelo governo, pode-se perceber que o programa conseguiu canalizar uma movimentação que já existia nas práticas daquele espaço. Como colocado por Williams, existe uma subcultura televisiva que um espaço de vetor de movimento da sociedade que já estava em curso¹⁷², se o programa foi ao ar em 1978, o prédio só foi tombado em 1982 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) e abrigou, a partir da criação em 1986, o Centro Histórico do Imigrante, vinculado à Secretaria do Estado da Promoção Social.

Continuando na análise da teleaula, outra característica que se destaca é o modo pelo qual o programa utiliza as imagens audiovisuais. Assim como no primeiro episódio, existe a apresentação das cenas sem uma contextualização devida e aparentam serem retiradas de um banco de imagens – ao falar sobre plantações de café aparece na tela um cafeeiro. Todavia, este episódio traz um diferencial, ele apresenta cenas de novelas que retratam o passado e são colocadas sem referências e sem as falas. Ao falar de escravidão foi possível reconhecer uma cena da telenovela da mesma emissora, *Escrava Isaura* (1976). Vale destacar que a escolha da cena parece ser randômica, não possui nenhuma fala e só corresponde a uma ilustração de um escravo. A maior parte das cenas não se pode reconhecer a fonte inicial, entretanto, identifica-se, ao falar de imigrantes, uma cena de *Chico City* (1973-1980), na qual aparentemente Chico Anysio, que seria a representação caricata do imigrante por estar usando chapéu e cachecol e ter um bigode marcante. Um último exemplo de uso de cenas de modo descontextualizado acontece ao narrador falar sobre como foi prometido aos imigrantes uma oportunidade de trabalho e quando estes chegaram no Brasil encontraram uma realidade diferente, para marcar esta decepção a imagem que se encontra na tela é a de um homem caindo

¹⁷⁰ “Quem Somos” In: Sermig. Disponível em: <<http://www.sermig.org.br/quem-somos>>, acessado em 11/08/2018.

¹⁷¹ “Histórico” In: **Museu da imigração**. Disponível em <<http://museudaimigracao.org.br/o-museu/historico/>>, Acessado em: 11/08/2018.

¹⁷² WILLIAMS, Raymond, **Op. Cit**, 2016. P.78.

de um cavalo. A ação pode ser lida como uma metáfora, porém esta tentativa causa um certo estranhamento pois a imagem aparentemente tinha uma finalidade diferente.

História aparece assim, como uma disciplina que arrisca nas novas tecnologias e que cria vários espaços que podem ser identificados como práticas de motivação para conquistar o público. Entretanto, o uso sem cuidados de materiais audiovisuais diversos podem ser ainda mais perigosos neste caso, podendo cair em anacronismos ou outros tipos de equívocos.

2.1.2. 2º fase: Inglês, Matemática, OSPB e EMC.

Seguindo a sequência, no segundo semestre, tem-se a segunda fase que corresponde a Inglês, OSPB/EMC e Matemática.

Inglês

Começando por inglês, ao analisar esta disciplina é importante lembrar que uma das resoluções da lei 5692/71 era que o ensino de língua estrangeira passava a não ser mais obrigatório em todo território nacional, cabendo aos conselhos estaduais de educação decidirem sobre sua oferta na escola. Santonieri ao ser questionado sobre essa não obrigatoriedade, respondeu: “Ele era facultativo é mas a gente achava que o cara tinha direito a ter tudo o que pudesse, entendeu? E uma segunda língua é importante...”, partindo deste interesse e de ter um histórico de programas que ensinavam inglês na televisão, o *Telecurso* propôs seu curso da disciplina.

O fascículo de Inglês se inicia por meio de uma carta do chamado professor Fernando. Há duas cartas, uma em Inglês e a outra com sua respectiva tradução. O método de apresentar o texto em inglês e, em seguida, em português se repete: “Be curious and read my letter to you!” “Seja curioso e leia a minha carta para você.” “Let’s translate my letter!” “Vamos traduzir minha carta!”. Após, há exercícios de compreensão de texto: “Now let’s see if you really understood my letter” ou “Agora vamos ver se você realmente entendeu a minha carta”. Há também atividades que correspondem a verdadeiro ou falso “True or false”. Logo depois, há atividades relacionadas a respostas afirmativas ou negativas “Yes or no”; escrever perguntas diretas “Write the correct answer”; identificar o sujeito da ação “Who”, e, ao final, conferir sua resposta “Check your answer”. Segue com treinamentos sobre expressões

em inglês “Write the following words and expressions in English” e, para compreender a gramática da carta “Let’s learn the grammar of the letter now”. Neste momento são apresentadas as regras do idioma, tendo o português como base e referência nas colunas para apresentação do conteúdo. No final, o impresso tem uma revisão: “Let’s review the lesson” “Vamos rever lição”; com uma Ficha-resumo composta por “Grammar” “Gramática” e uma síntese do texto “Let’s summarize the text of the letter” “Vamos resumir o texto da carta”. As aulas vão até o número 46, exibindo duas revisões, uma na aula 20 e outra na 45, com exercícios de múltipla escolha e compreensão das respostas, trazendo, na última aula, um pequeno glossário para revisar o vocabulário de todo o curso. É necessário retornar a estes detalhes para compreender as mudanças nas duas versões do Telecurso para esta disciplina.

Foram analisadas teleaulas de língua inglesa o primeiro e segundo episódio, únicos disponíveis. Um detalhe que chama a atenção logo de início é a falta de uma abertura específica, como acontece com as disciplinas analisadas anteriormente. Aparece uma vinheta final que mostra representações de mulheres em obras de arte. O episódio começa diretamente com a apresentadora sentada em uma mesa folheando e escrevendo no fascículo. A caracterização desta apresentadora difere das analisadas anteriormente. Além de ser desconhecida do público, seu nome não é apresentado em nenhum momento do programa, permanecendo ausente até mesmo nos créditos.

No episódio de inglês há o uso de dramatizações, de um modo bem delimitado. Existe o momento da encenação, no qual os atores interpretam uma cena direta para passar o significado de uma palavra ou construção verbal – sempre em tom descontraído e humorístico. As duas teleaulas analisadas apresentam dois espaços, um espetáculo que mistura teatro e circo e uma viagem de avião – são espaços cotidianos, mas que devido ao teor cômico se afastam totalmente da realidade.

No primeiro, o espetáculo traz o personagem de Paulo Silvino, renomado humorista brasileiro, já conhecido pelo público pelos programas cômicos *Balança mas não cai* (1969) e *Planeta dos homens* (1976). Seu personagem se apresenta em uma cena em formato de picadeiro na qual, conforme outro interlocutor fala uma palavra em inglês, este repete a palavra e tira a peça do vestuário masculino correspondente, associando assim a palavra, seu som, a seu significado. Nessa aula há o estudo de verbos e vocabulário. Outro personagem que se destaca é de um telespectador que

possui uma deficiência auditiva e se utiliza de um aparelho auditivo antigo. Seu personagem é importante para justificar repetições de palavras.

O segundo episódio apresenta uma comissária de bordo que aponta os objetos presentes na cena. A escolha do espaço em que se passa a narrativa é pertinente, pois as orientações de como se portar a bordo justificam a repetições de frases. Na tentativa de fazer humor, a comissária prioriza os passageiros homens e menospreza as passageiras mulheres. Pode-se perceber a intenção inicial de passar um vocabulário se perde na intenção de práticas de motivação para conquistar o telespectador. Todavia, a apresentadora recupera o que foi dito, repete e revisa todo conteúdo ensinado pela narrativa. Primeiro pela narração das palavras de modo pausado e acompanhada de sua apresentação gráfica; depois a apresentadora repete novamente, agora com um close em seus lábios para ajudar no entendimento do que é dito. Apesar de ser louvável os focos na escuta e na pronuncia das palavras, estes objetivos aparentam ser irreais ao estudante que fará uma prova escrita sobre o conteúdo.

Encaminhando-se para o final das aulas, temos uma revisão, durante a qual o vocabulário é apresentado com a grafia escrita na tela, contando, ainda, com a repetição oral. Para finalizar, tem-se a leitura do resumo da carta do professor Fernando, personagem presente no fascículo. A leitura apenas em inglês e sem um trabalho de seu conteúdo, figura ser ineficaz. A disciplina aparenta ser a que mais se arriscou no uso de dramatizações, apesar de perder o foco da apresentação do conteúdo. De qualquer modo, os pontos de destaque são um vínculo maior com o fascículo e a presença da revisão. Inglês merece um destaque especial, pois assim como Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Matemática serão retomados quando o *Telecurso 2º Grau* de 1985 for analisado.

Matemática

Seguindo com Matemática, dessa disciplina foi encontrado o maior número de aulas, totalizando 69. O fascículo começa com “Um convite ao raciocínio”, quando se apresenta o tema da aula, em seguida as tarefas. A disciplina Matemática apresenta uma aula de revisão que modifica a chamada para “Convite a revisão”, porém com subtítulos: “As ideias mais importantes”; “Um passeio pelo círculo”; “Resumo e ampliação do formulário de trigonometria” e uma chamada “Atenção, Perigo!”. O curso

apresenta mais uma revisão na aula 69 – “Convite a uma revisão final”, composto por “Três acontecimentos importantes”; “Mapa das descobertas”; “Atenção, perigo!” - novamente; “Uma despedida e um agradecimento”. Uma particularidade que chamou a atenção refere-se ao final do episódio, na carta da despedida, na qual fica clara a existência de uma carta anterior a aula 1, omitida nesta edição.

Desta disciplina teve-se acesso aos episódios 1 – Convite ao raciocínio; 2 - Operações com conjuntos; 20 - Função logarítmica; e 25 – Revisão 1. Logo de início é possível demarcar um uso muito menor de efeitos gráficos, de uso de imagens de outros programas e de proximidade maior com a cultura escolar, como, por exemplo, por uma explanação mais direta por um professor, pela presença da escrita dos exercícios em algo próximo a uma lousa e a presença da aula 25 como uma revisão de conteúdos.

O único momento em que imagens são utilizadas de modo descontextualizado é durante a abertura das teleaulas, o que faz parte da linguagem deste recurso audiovisual. Pode-se identificar duas aberturas. Ambas remetem a um passado antigo em busca de um surgimento da matemática. A primeira, presente no episódio 1 e 2, trazem ilustrações de situações bélicas. Já a segunda, ainda que mostre imagens de representações de um passado aparentemente oriunda do Oriente Médio, se embasa especialmente em situações mais cotidianas, de trabalho que também necessitavam de operações matemáticas.

A apresentação fica por parte de Marco Nanini, ator conhecido do público da emissora, que já atuava em novelas desde de 1969, como por exemplo *Carinho* (1973) e *Gabriela* (1975)¹⁷³ e já havia atuado na mesma função no programa *Madureza Ginasial*¹⁷⁴. O ator não aparece como uma representação do aluno ou do professor, mas assume a função de interlocutor entre o professor e o telespectador. O nome da primeira aula “Convite ao Raciocínio” sinaliza a tentativa de atenuar a possível resistência que existisse para disciplina. O ator apresenta a matemática de modo dinâmico, a considerando um jogo mental - neste momento, este abre uma caveira, como uma metáfora a uma abertura intelectual. Assim como quando Nanini vai falar sobre formas geométricas e se utiliza do triângulo, instrumento musical que é homônimo à figura de três lados. Nesse momento é possível notar um modo de expressar algo teórico, literalmente.

¹⁷³ “Trabalhos na TV Globo” In: **Memória Globo**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/marco-nanini/trabalhos-na-tv-globo.htm>>, acessado em 12/08/2018.

¹⁷⁴ OLIVEIRA, Wellington Amante. **Op. Cit**, 2011. P.141.

Um outro apresentador entra em cena, seu nome não é referenciado, mas trata-se do professor da USP, Luiz Barco¹⁷⁵. Este começa a dar exemplos cotidianos de contagem e história da matemática, enquanto as imagens retomam as grandes construções como as pirâmides do Egito e a Muralha da China, e até mesmo o universo observável. É interessante notar, como a presença de imagens sobre o mundo extraterrestre também aparecia nas disciplinas de história e geografia. Este fascínio poderia ser explicado, pois fazia menos de uma década de que homem havia pisado na lua, Neil Armstrong em 1969, do imaginário de filmes como 2001: Uma odisseia no espaço¹⁷⁶ e o debate advindo da corrida ao espaço.

No primeiro episódio da disciplina, há um maior uso de tecnologias audiovisuais, com efeitos do suporte. Nanini no início aparece no que seria um espaço domiciliar, um lugar de estudo ou trabalho, mas ainda dentro de uma casa. No decorrer da aula, ele surge em uma caverna com desenhos rupestres, na tentativa de acompanhar esse surgimento da matemática. Na sequência, aparece uma arte gráfica com exemplos de operações matemáticas que se misturam aos registros rupestres. Quando o tema é o resultado inesperado de algumas operações matemáticas, surgem imagens de uma explosão. Logo em seguida, há uma dramatização de um homem na caverna, simultaneamente Nanini fala e tenta exemplificar a tentativa de criação de uma linguagem a partir de desenhos com a ação do outro personagem em desenhar nas rochas. O professor volta para tentar explicar a linguagem simbólica. Essa interação entre os dois acompanhou os outros episódios analisados.

Nanini sempre finaliza as aulas convidando o aluno para o seguinte encontro. No episódio de introdução este aparece tocando violino e compara a matemática e a música por serem abstratas e formais. Nanini diz que foi a primeira vez que pegou em um violino e diz “Olha só como já tiro um som legal”, ao aproximar os talentos de música e matemática, associa também a facilidade e prazer em aprendê-las.

Nos episódios seguintes, o uso de técnicas audiovisuais diminui, o professor escreve diretamente em um papel, enquanto acompanha o escrito ao falado. A representação gráfica lembra a de um professor usando uma lousa. O espaço residencial lembra a de um professor particular que vem ao encontro do aluno telespectador por meio da TV. O cenário corresponde a uma bancada onde ele escreve e um cavalete onde se encontram

¹⁷⁵ Idem. P.141.

¹⁷⁶ 2001: Uma Odisseia no espaço. Direção de Stanley Kubrick. Estados Unidos/Reino Unido, 1968. 1 DVD (141 min), color, son. 1968.

operações já escritas, colando papéis com conclusões. A tecnologia mais inovadora para ser uma lousa que aparece o que é escrito do lado oposto, fazendo com que a câmera consiga captar o que é escrito sem o professor atrapalhar a visualização.

Marco Nanini é a ligação entre esse professor e a linguagem televisiva. Após o professor fazer uma explicação sobre conjuntos usando como exemplo uma corrente hidráulica, Nanini aparece em uma casa com azulejo florido aparentemente saindo do banho – retomando o exemplo usado de uma corrente hidráulica. Na aula 20, no início o ator chama logaritmo de “estrela da aula de hoje” e no final, retoma o que foi aprendido, incentivando o estudo dos fascículos, a realização dos exercícios e o encontrar no próximo programa.

No episódio 25 de revisão, um professor diferente é convidado e é apresentado pelo nome, Oswaldo Sangiorgi – este era diretor do departamento de ensino da FPA, especialista da área, responsável por difundir o ensino da matemática moderna, autor de muitos livros didáticos e coordenou cursos precursores da TV Educativa (Telescola) no Brasil. O professor aparece como uma figura de autoridade para reafirmar o que foi aprendido até agora¹⁷⁷. O convidado e Nanini resolvem dois testes, com uma representação ainda mais próxima de um professor particular, ambos sentado em uma mesa e com um copo de água a frente de cada um. O ator ajuda o professor com respostas simples, conforme o exemplo: “Lembra Nanini? – que responde prontamente “Lembro!”.

No geral, pode-se demarcar a manutenção de características mais fortes da cultura escolar. Percebe-se que visto que a disciplina, que na maior parte do tempo não trabalha com narrativas, acaba se fechando na explicação dos exercícios.

Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil

Seguindo a análise, a organização do fascículo que corresponde às disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil apresenta seu conteúdo por meio de Fichas de Leituras, podendo alguma ainda apresentar ao final uma ficha resumo. As primeiras aulas se organizam a partir da *Declaração do Direito do Homem* de 1948. A aula 24 é uma revisão dividida em duas partes, Revisão parte I e

¹⁷⁷ “Breve nota sobre vida e obra do professor Oswaldo Sangiorgi” In: **Departamento de Comunicações e Artes**. Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/content/breve-nota-sobre-vida-obra-professor-osvaldo-sangiorgi>>, acessado em: 13/08/2018.

Revisão parte II. As aulas seguintes refletem sobre desequilíbrios e problemas sociais, até tendo uma pergunta sobre se “Você se considera um cidadão responsável?”. Ao final temos a Aula 35 – Revisão III.

A escolha de direcionar o estudo a partir da Declaração dos Direitos do Homem pode ser lida como uma tentativa de não se comprometer com questões que apresentassem críticas diretas ao governo e evitar represálias da censura, as colocações advém de um documento consolidado e antigo, criado com o fim da 2ª Guerra Mundial. A Declaração surgiu como um tema ônibus¹⁷⁸, isto é, apesar de discutir algo importante é baseado em conhecimentos estabelecidos em 30 anos atrás e não afetam o real debate do período.

As cenas de abertura da disciplina se iniciam com imagens de obras de arte: pode-se reconhecer uma obra de Piet Mondrian¹⁷⁹. A escolha de representações de arte tenta aproximar os estudos destas disciplinas com a ideia de civilização. As imagens de obras de arte remetem a espaços de alta cultura, como museu e até mesmo uma visão geral do mundo das artes. A maior parte dos telespectadores talvez não tenha contato com essas obras, mas sua visualização já confirma o valor do programa por estar associado a este bem cultural estabelecido. Essa ideia se fortalece com a sequência das aulas.

A apresentação ficou nas mãos de Jorge Fernando. A escolha do ator trazia um repertório de seu último trabalho, o personagem Reinado de *Ciranda Cirandinha* (1978) - como já havia sido apontado pelo historiador Oliveira¹⁸⁰. O seriado, do final da década de 1970, gira entorno de quatro jovens que moram juntos em um pequeno apartamento no Leblon, zona sul do Rio de Janeiro. Segundo o site *Memória Globo*, o personagem de Jorge Fernando era o mais “jovem, inexperiente e romântico, dos quatro amigos”.¹⁸¹ O ator foi importante para flexibilizar a tensão presente nas disciplinas de EMC e OSPB, trazendo uma jovialidade ao tom que se passava os conteúdos. O narrador desse episódio é Henrique Martins – conhecido ator e com uma longa carreira televisiva.

¹⁷⁸ Conceito de Bourdieu, explicitado no capítulo 1. Cf. BOURDIEU, Pierre. **Sobre Televisão**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

¹⁷⁹ O artista Piet Mondrian, cujo nome completo é Pieter Cornelis Mondrian, nasceu em 1872 e faleceu em 1944, é de origem dos Países Baixos, foi um pintor abstrato e modernista, participou do movimento artístico neoplasticismo e colaborou com a revista *De Stijl*.

¹⁸⁰ Oliveira, Wellington Amarante. **Op. Cit.**, 2011. P.137.

¹⁸¹ “Ciranda Cirandinha” In: **Memória Globo**, disponível em:

<<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/seriados/ciranda-cirandinha/formato.htm>>; acessado em: 14/08/2018.

Os episódios analisados foram o 01, 02, 06, 08, 09, 10 e 16. Os programas versaram principalmente sobre os deveres e direitos do cidadão e os problemas específicos do Brasil. Por exemplo, na primeira aula há uma discussão sobre o que seria um cidadão responsável. Existe uma ligação forte entre a ideia de cidadão e a ideia de identidade nacional. Por exemplo, a fala de Jorge Fernando: “você mora em território brasileiro. Você faz parte do povo brasileiro. Logo, você é um cidadão brasileiro” – ou seja, associa nacionalidade à cidadania.

Ao discutir a noção de sociedade e sua organização, há a exibição de imagens de Indígenas, na tentativa de uma aproximação de um passado que seria a gênese de nossa organização social. Sociedade é definida pelo narrador como um grupo de pessoas com objetivos comuns e relacionamento mútuo. Há um uso recorrente de imagens de indígenas, aparentemente filmadas na mesma década, usadas pelo *Telecurso* para falar sobre o passado, causa um desconforto ao olhar, pois não existe qualquer referência sobre essas imagens e em quais condições foram registradas. O indígena aparece preso ao passado e o homem branco prescreve e atribui uma narrativa à imagem - a partir do papel de narrador.

Ao longo dos episódios de EMC/OSPB, percebem-se algumas definições conservadoras. Ao falar de sociedade, defende-se necessidade de objetivos comuns para as soluções de seus problemas em conjunto, não abrindo muito espaço para o debate e firmando a necessidade de unicidade. Outro exemplo, é afirmação de que a longevidade de uma organização social está relacionada com a permanência de formas semelhantes entre os pais e filhos e netos. A alegação da tradição e manutenção das formas de vida como algo que fortalece a sociedade parece contraditória a uma valorização à modernidade presente em outros episódios.

O programa utiliza imagens como a da novela *Dancing Days*, (1978), na qual a personagem de Glória Pires – Marisa - é acusada de ser uma pessoa irresponsável e mal informada, ou seja, de não ser uma cidadã responsável. A novela foi ao ar quase concomitante ao programa e alcançou grandes pontos de audiência¹⁸², o que pode significar que o público conhecia a história da personagem e tentou se aproximar do público ao se ancorar no sucesso de outro produto da mesma emissora. O mesmo telespectador que teria assistido a cena no horário nobre, veria os mesmos personagens

¹⁸²“Dancing Days – audiência detalhada” In: **TV Foco**. Disponível em: <<https://www.otvfoco.com.br/audiencia-detalhada-de-dancin%C2%B4-days/>>, Acessado em: 12/08/2018.

pela manhã no *Telecurso*, neste movimento é possível notar a noção de fluxo cunhada por Williams. Percebe-se, aí, a relação entre a grade de programação e os episódios dessas disciplinas. Na própria descrição da novela, Marisa é caracterizada como uma menina mimada¹⁸³. Jorge Fernando mostra que, na cena, a personagem é acusada de irresponsável e mal informada, ou seja, não era uma cidadã responsável.

Percebe-se a continuação do uso das imagens por meio de uma tentativa de desenvolvimento de um conhecimento a ser adquirido pela visão. Um narrador ao falar dos direitos e deveres apresenta imagens do metrô, do trânsito e uma imagem aérea de uma cidade. A escolha dessas imagens faz referências a espaços urbanos nos quais percebe-se as relações impessoais entre as pessoas de modo direto. Ao falar do governo surgem imagens de Brasília, capital política do Brasil desde o governo de Juscelino Kubistchek.

O apresentador tem um papel de ratificador, isto é, ele repete e revisa o que é mais importante. Uma dramatização gravada especificamente para o programa mostra jovens jogando *War*¹⁸⁴. O jogo serve de ensejo para questionar quem ganhou a guerra entre os Estados Unidos e o Vietnã. O apresentador volta para reafirmar a importância de conhecer os problemas sociais, políticos e econômicos do Brasil e do Mundo.

Ainda sobre o debate do cidadão, o episódio apresenta um ator lendo *Dom Quixote de la Mancha*¹⁸⁵. A narrativa relaciona a insensatez dos personagens com os que não cumprem os requisitos do cidadão, estes corresponderiam a possuir um senso de dever que não enxerga os problemas sociais; reconhecer estas mazelas, mas não lutar contra elas; ou possuir uma visão circunscrita a apenas o indivíduo. Deste modo, o professor finaliza por dizer que para ser um cidadão é importante ser consciente, ser bem informado e participante.

Na aula seguinte, retoma-se a discussão sobre os direitos do cidadão a partir da Declaração do Direito do Homem. Nesse episódio é apresentado o segundo artigo, que versa sobre a necessidade de uma Constituição. Retoma-se assim ao histórico deste tipo de documento, voltando-se às constituições da Grécia Antiga, da Carta Magna da Inglaterra, da Constituição de 1787 dos Estados Unidos e da Assembleia Nacional Constituinte da França de 1789, esta última como um exemplo de uma ação contra

¹⁸³ “Galeria de Personagens” In: Memória Globo. Disponível em :

<<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/dancin-days/galeria-de-personagens.htm>>, acessado em: 12/08/2018.

¹⁸⁴ War é um jogo de tabuleiro, lançado no Brasil pela Grow em 1973, que tem alguns objetivos entrar em guerra com outros países e conquistar territórios.

¹⁸⁵ DE CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote de la Mancha**. Leya, 2015.

qualquer ação de um governo absolutista. Este documento, criado por uma assembleia constituinte escolhida pelo povo, garantiria uma harmonia entre o estado, os poderes e o povo. O historiador Heródoto Barbeiro¹⁸⁶ é convidado para explicar a história das constituições. Há a diferenciação entre as cartas magnas que eram outorgadas - impostas pelo governo - ou promulgadas - construídas a partir de uma assembleia. Informa-se, nesse instante, que a Constituição de 1967 foi promulgada. Entretanto, ignora-se que esta Constituição foi aprovada por um Congresso Nacional que havia sofrido cassações dos que queriam limitar o poder do governo com a desculpa da garantia da segurança nacional. O programa não discute os Atos Institucionais que se sobrepunham ao que era ditado pela Constituição, e não trata da ementa de 1969 que foi decretada pela Junta Militar. Esta aula possui um contrassenso ao falar sobre a importância de uma Constituição, ao considerar o período no qual predominavam o autoritarismo e o arbítrio político.

Para compreender melhor como o *Telecurso* lidava com estes assuntos polêmicos - do que seria o direito do cidadão e como o tema se daria no Brasil - tem-se a aula que trata do direito de voto. A teleaula fundamenta-se do Art 21, que promove o direito de fazer parte do governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. O narrador fala: “A vontade do povo será a base da autoridade do governo. Esta vontade será expressa por eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto”. Novamente, vê-se a relação das organizações sociais com o passado ocidental, temos a origem da palavra democracia do grego, *demos* que significava povo e *kratus* que tinha sentido de poder; e voto que tem origem latina podia ser uma oferenda, promessa ou juramento. Essa contradição estava presente fora da tevê. Não existia uma escolha democrática direta para os cargos de presidente da República, governadores de estado, de prefeituras das capitais e dos territórios¹⁸⁷ desde o golpe militar de 1964 até 1982, todavia preservaram-se abertas as câmaras de vereadores, assembleias legislativas e o congresso nacional. Essa abertura, contudo, foi acompanhada da retirada do poder de decisão, que ficou nas mãos do executivo. Nesse momento, um convidado tenciona o debate. O jurista Dalmo Dallari, voz de oposição ao

¹⁸⁶ O historiador é formado pela Universidade de São Paulo, onde também realizou sua licenciatura, pós-graduação e mestrado. O pesquisador também tem uma carreira no jornalismo brasileiro.

¹⁸⁷ Os territórios correspondiam ao Arquipélago de Fernando de Noronha, Roraima, Rondônia e Amapá, que eram regiões que não pertenciam a nenhum estado e sua administração era delegada diretamente do governo federal.

Regime do Militar¹⁸⁸, defende o voto como um valor do mundo moderno. Como já adiantado por Oliveira em sua dissertação, a escolha de Dallari evidencia uma atenção por parte dos produtores ao debate de oposição presente no período.¹⁸⁹

Esta reflexão, que evidencia um ocultamento das contradições do regime militar e, ao mesmo tempo, oferece espaço de fala a um jurista que se opõe a este mesmo, pode estar articulada com uma metáfora feita por Jesús Martín-Barbero e Germán Rey, os quais veem um rosto que a TV apresenta de nosso país, que, no entanto, está “contrafeito e deformado pela trama de interesses econômicos e políticos que sustentam e amoldam essa mídia”.¹⁹⁰ Esse reconhecimento de diversos papéis sociais vem à tela deformada pelo interesse do mercado cultural instituído. Apesar de a TV ser vista com um olhar negativo, a metáfora deixa claro que é também uma fonte rica para entender a relação entre diversos sujeitos e sua afinidade com as várias instituições de um período e suas representações. Hagemeyer também ajuda a compreender isso quando diz que fontes audiovisuais são compostas por “imagens [que] revelam seres humanos, seus valores em disputa, comportamentos em mudança, sua sociabilidade em cena, a manifestação de suas crenças, superstições, utopias”¹⁹¹.

Voltando à análise do programa televisivo, segue as ponderações da teleaula de número 6 sobre o direito à cultura. A noção de cultura corresponde ao que o homem cria em relação com os outros, incluindo sentimentos e ideias, e dá exemplos de objetos nos quais se manifestam a cultura, como um banquinho, um quadro e uma escultura. Ao falar da formação da cultura, volta-se aos indígenas e a presença de uma diversidade de culturas antes da chegada do português. Com a chegada do europeu, que impôs sua cultura, base dominadora que definiu as formas de sociabilidade, sendo colocada assim em um lugar basilar. Apesar de também situar a importância da cultura africana vinda dos escravos. Pode-se conectar com a discussão colocada na disciplina de língua portuguesa, no qual aparece as três matrizes culturais e, ao mesmo tempo, coloca a cultura europeia como central.

A teleaula cria uma narrativa de independência cultural a partir da vinda da família real, independência política e até os dias de hoje, em um abandono do modelo português progressivo. Naquele momento já existia uma cultura própria desenvolvida a

¹⁸⁸ OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Op. Cit**, 2011. P.141.

¹⁸⁹ Idem, **Ibidem**.

¹⁹⁰ MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, German. Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisa. São Paulo: Editora Senac, 2004. P.112.

¹⁹¹ HAGEMEYER, Rafael Rosa História e Audiovisual São Paulo: Autêntica, 2012. P.46.

partir também do contato com o resto do mundo. O programa coloca exemplos de cultura ainda não trabalhados, como a literatura de Cordel, de matriz portuguesa, mas que havia ganhado força no nordeste brasileiro. Outro exemplo é a música montando um histórico da música popular de origem rural - com exemplo da música sertaneja; as referências urbanas de sambas e marchas carnavalescas na década de 1930; música romântica década de 1940 e início de 1950 – representados por imagens de Aracy Amaral; bossa nova do período de governo de Juscelino Kubistchek com Vinicius de Moraes; a música de protesto dos anos 1960, com uma cena de festival de Jair Rodrigues acompanhado do Trio Maraiá e do Trio Novo cantando *Disparada*¹⁹²; e o Tropicalismo datado do início dos anos 1970, mas representada por seu marco inicial a música de Caetano Veloso *Alegria Alegria* de 1967.

O programa faz o caminho de reconstrução histórica para o cinema, colocando como marcos: 1931, quando da criação da primeira produtora de cinema comercial, a *Cinedia*; 10 anos depois, em 1941, a criação da Atlântida cinematográfica, marcada pelas comédias populares conhecidas chanchadas; 1951, o surgimento da Companhia Vera Cruz; na década de 1960 acontece uma renovação, e desponta o Cinema Novo, que não alcança sucesso de público, mas revoluciona ao apresentar problemas sérios da realidade brasileira.

Na aula 08 continua o debate usando como argumento de início um dos artigos da Declaração do direito do homem, evidenciando a liberdade. Nesta aula, tem-se o uso de imagens do universo observável, o que reafirma a presença dessas imagens no imaginário. Ao mesmo tempo, se colocada esta imagem em relação ao tema da aula, pode ser um modo de trabalhar a liberdade fora da realidade concreta e política do Brasil. Em um momento seguinte, surge a fala de um especialista, cujo nome não é mencionado, que discorre sobre a liberdade ser algo fundamental e o acesso à informação sendo sua premissa. É importante demarcar a reafirmação da importância do acesso à informação em mais de uma aula, pode-se reconhecer este direito como uma bandeira do programa. Sobre os deveres do cidadão, ao falar sobre a liberdade está também é vinculada que este deveria ser bem informado. Ao colocar esta responsabilidade ao cidadão é possível inferir que o programa convoca o estudante cliente para lutar em defesa deste acesso a informação. Este dever toma uma proporção

¹⁹² Música de Geraldo Vandré e Théo de Barros de 1966.

central no discurso do programa por ser diretamente relacionado ao próprio exercício do meio de comunicação.

A liberdade também é tratada por um ponto de vista social e político. Assim, o tema de sua ausência e da coerção sobre o indivíduo ou grupo, surge como subsidiário à discussão sobre liberdade. Ao retomar o histórico do início das sociedades, a narrativa do episódio retoma novamente as imagens de indígenas, a fim de falar que os indivíduos não vivem isolados. Apesar de proibições como a de roubar ou matar, a liberdade deveria ser preservada, e o governo democrático facilitaria isso. Nenhum cidadão ou grupo pode obrigar uma pessoa ou grupo a fazer algo a contragosto. Para garantir a liberdade é importante certificar-se dos direitos. Assim a liberdade de ensino só é possível, se houver escola e livros para todos. Esta situação é exemplar, pois se esta é uma função do governo, a Fundação Roberto Marinho ajudaria a proporcionar este direito à população. A teleaula prossegue com os direitos a liberdade de pensamento, de circulação de ideias e de liberdade religiosa.

Assim como as outras disciplinas, há o momento da revisão, neste caso, esta aula não figura uma nova produção, mas uma colagem de cenas das aulas anteriores. A apresentação de Jorge Fernando é inédita, mas o texto dito por ele e as imagens seguidas de narração se assemelham a uma repetição das aulas anteriores.

As teleaulas mostram que OSBP/EMC foram tratadas no *Telecurso* de modo amplo e em diálogo com as outras disciplinas. É possível inferir que a disciplina foi desenvolvida com muito cuidado, isso, provavelmente, por ter sido campos de estudo instituídos ao currículo pelo governo civil-militar. Todavia, é notável a presença de assuntos ômbus que fogem dos conflitos e apresentam os conteúdos com um cuidado necessário ao momento histórico de transição política.

2.1.3. 3ª fase: Física, Biologia e Química.

Física, Biologia e Química ficaram para a última fase do *Telecurso*, realizado depois de um repertório adquirido pelos produtores nas duas primeiras fases. Estas eram as disciplinas que se iniciam no 2º Grau e possivelmente as que os alunos tinham mais dificuldades.

Física

No módulo Física, do *Telecurso 2º Grau (1978)*, analisou-se os dois primeiros episódios da disciplina. Estes eram para aproximar os estudantes do novo campo de estudo e para lhes prescrever como se deveria estudar. Excepcionalmente estes episódios foram apresentados por Bruna Lombardi. A atriz havia sido destaque no ano anterior, em 1977, na novela *Sem Lenço, sem documento* (das 19h), da TV Globo, como a personagem Carla.

A escolha da atriz não deve ter sido uma coincidência. Primeiro, porque era um rosto conhecido do grande público por ter tido um papel de destaque em uma telenovela recente. Em segundo, porque a personagem Carla, segundo o site da emissora era: “Modelo e escritora (...) uma mulher com ideias feministas. Na trama, ela era a patroa de Rosário (Ana Maria Braga), que ajuda a jovem recém-chegada do nordeste a se refinar, ensinando-lhe boas maneiras”¹⁹³. A personagem da atriz, modelo e escritora era antenada ao feminismo, trazia a ideia de uma mulher moderna, figurava como ponte que levava à modernidade. Carla auxilia a personagem do interior do nordeste a se adaptar ao urbano. Essa imagem permaneceria na memória do estudante. Bruna Lombardi participa desses dois primeiros programas para aproximar o estudante ao método do telecurso.

As orientações de Bruna Lombardi, e depois de outros personagens presentes no capítulo, auxiliaram a criar este novo espaço. Bruna diz:

“Você tem sua própria maneira de estudar, mas qualquer que seja o seu modo de organizar seu estudo é interessante que você assista o nosso programa especial. Nós vamos mostrar a melhor

¹⁹³ 15 “Sem lenço, Sem documento – personagens” In: *Memória Globo*, disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/sem-lenco-sem-documento/galeria-de-personagens.htm>>, acessado em: 20/12/2016.

maneira de você aproveitar o nosso curso de física”.

A organização do tempo típico do ambiente escolar é adaptada ao tempo da televisão substituindo o sino por um intervalo comercial¹⁹⁴. Ao retornar à aula do dia seguinte, Bruna Lombardi aparece na tela para dar algumas recomendações gerais: como preparar um lugar específico para estudar; separar um tempo de estudos diário; possuir um caderno distinto para cada disciplina, ligar a TV com antecedência, ficar atento para não perder o horário do programa, estudar os fascículos depois das teleaulas e com bastante concentração. O que é falado, e o que aparece na tela, possui uma relação literal, direta e quase descritiva. Quando Bruna diz para o aluno ficar atento ao horário, o estudante olha no relógio, quando pede concentração, este franze a testa, de maneira bastante ilustrativa.

Um modelo negativo também é apresentado, pelo ator que realizava esquetes cômicas durante o programa. A cena se inicia com uma música descontraída, a câmera percorre um lugar escuro até chegar a um despertador que começa a tocar. O personagem do estudante, A. Legnini, aparece se espreguiçando, desliga o despertador e começa a procurar seus materiais de estudo enquanto ainda está enrolado nas cobertas. Ele encontra um livro, um tablóide e a caneta e se direciona até a mesa para estudar. Por não conseguiu achar o caderno, começa a escrever na própria mão. A caneta não pega, ele a lambe para tentar fazer funcionar. Legnini fica debruçado sobre a mesa e cai de sono em alguns momentos até que acaba dormindo. Bruna Lombardi volta e diz: “Claro que você não vai estudar o fascículo como nosso amigo que escolheu uma hora imprópria, um local impróprio, estudou os fascículos fora de ordem, fez anotações na mão... enfim. Tudo aquilo que você não deve fazer.” A atriz movimenta os braços e a cabeça em sinal de reprovação ao comportamento desse estudante enquanto fala.

Todas essas recomendações podem ser relacionadas a uma passagem do texto de Theodor Adorno, no *Educação e Emancipação*¹⁹⁵, no qual é apresentada conferências e conversas entre Adorno, Hellmut Becker e Gerd Kadelbach:

Em primeiro lugar, compreendo "televisão como ideologia" (...), ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procura-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito.”¹⁹⁶

¹⁹⁴ FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997. pp. 138.

¹⁹⁵ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

¹⁹⁶ Idem. P. 80

Existe, portanto, uma transmissão de valores que prescrevem e propõe um modo de estudar. Este modo não só preparava o telespectador para o estudo, mas também para as atividades de lazer. Isso é perceptível quando na visualização do espaço é possível identificar o material escolar próximo ao educando, aproximado à Televisão, a postura do corpo na escrivaninha e não no sofá. A representação remete à escola, como se pode ver na imagem, mas há a TV, como instrumento de regulação do tempo e porta de acesso ao conhecimento - apesar de suas funções de entretenimento.

Para compreender como se dá o processo em relação ao tempo, pode-se recorrer a Foucault. O horário acaba por criar uma regularidade e ciclos de repetição¹⁹⁷. O programa exigia pelo discurso uma pontualidade, os intervalos e os diferentes quadros também regulavam a participação de cada telespectador. O tempo para Foucault é segmentado, sucessivo e organizado, ou seja, disciplinado. Conforme Bruna Lombardi apresentou no *Telecurso*, houve uma demonstração de como se deveria assistir ao programa, qual a ordem e os passos necessários. Os próprios fascículos traziam fichas de exercício em ordem de dificuldade, que se impunham do mais fácil ao mais difícil, chegando ao ápice da complexidade com a pergunta final que deveria ser respondida pelo estudante¹⁹⁸.

Outro aspecto a se pensar é a presença e o uso da televisão. No final da aula, a apresentadora volta para finalizar o processo de estudo, narrando: “Depois de estudar, relaxe! Descanse um pouco. Isso também é importante”. O estudante liga a TV em um show musical, se levanta e se espreguiça. Deita no sofá e fica assistindo televisão para descansar, demarcando assim, a diferença entre o tempo, o espaço e a posição de estudo e de entretenimento.

O Telecurso ensinava como assistir a um programa com concentração, e que a televisão deveria estar presente nos diversos momentos da vida. Tem-se algo parecido do exemplo citado por Foucault, quando este fala sobre o desenvolvimento industrial moderno, os até então trabalhadores rurais tiveram de se acostumar ao trabalho em oficinas¹⁹⁹, reorganizando suas noções de tempo, de espaço e de comportamento social aceitável e aprovável. De qualquer modo, este espaço que se apresenta tanto como de aprendizado para os exames supletivos, como de fruição de entretenimento, modela a

¹⁹⁷ FOUCAULT, Michel. **Op. Cit**, 1997. pp. 144.

¹⁹⁸ Podemos melhor como se dá essa organização do tempo em FOUCAULT, Michel , **Op. Cit**, 1997. pp.150-156.

¹⁹⁹ Idem, *Ibidem*.

ação de assistir a televisão, ou seja, existe um fluxo que mistura prazer e o regalar-se com a oportunidade de estudar.

Química

Seguindo para a disciplina de Química, o início do programa da disciplina apresenta imagens com experiência químicas, com cenas de laboratório e experiências, com representações químicas do Cobre (Cu), Prata (Ag) e Ouro (Au). Teve-se acesso a três episódios, o Introdução II, e as aulas 39 e 40. O recurso da Introdução ao programa foi utilizado também em Física em uma tentativa de facilitar os estudos deste estudante.

A aula introdutória é apresentada por Thereza Corbett²⁰⁰, que faz sugestões de como acompanhar o *Telecurso*, e há também a representação de um aluno, que entra, liga a vitrola, abre o fascículo e se lembra da aula de química. Assim, demarcando uma troca de espaços e de momento do dia, liga a TV, senta em uma almofada e pega um cigarro. Thereza interrompe para dizer que esse não é o procedimento adequado e prescreve que o telespectador deva assistir ao programa desde o início, para acompanhar os conceitos introdutórios. Continua advertindo que se deve evitar assistir ao programa enquanto desenvolve qualquer outra atividade, pois prestando atenção no programa será muito mais fácil estudar o fascículo. Em outra cena aparece o jovem estudando sentado com uma prancheta na mão e anotando tudo. Neste momento ouve-se a voz de Marília Gabriela ao fundo – esta será a apresentadora oficial do programa a partir dos seguintes episódios. Thereza aparece e diz que os que acham que prestar atenção é copiar tudo que é dito na aula estão errados, visto que o fascículo é seu complemento. Deste modo, a apresentadora complementa as orientações: evite escrever; tenha um caderno só para química; estude as aulas sempre na sequência que são apresentadas; tente responder a pergunta-chave; não procure a resposta antes de tentar responde-la.

Com essas orientações, se constrói um cronograma de estudos: com a leitura da ficha de estudo nº 1, que pode ser feita repetidas vezes; execução dos exercícios; conferência das respostas; tentativas de compreender o porquê e onde errou; repetir o mesmo movimento com a ficha de estudo nº 2, com os exercícios, verificar as respostas. Depois é possível responder (por escrito e no caderno pessoal do aluno) a pergunta chave, tem-se as fichas de memória, que contém a resposta da pergunta chave.

²⁰⁰ Não conseguimos encontrar informações sobre a apresentadora.

Thereza termina o episódio dizendo: “É o primeiro passo do que poder ser uma nova vida para você”. Daí, repete-se as imagens do início, na vinheta de encerramento do episódio. Esta primeira aula funcionava como uma mediação desenvolvida para afinar o que seria um estudo fora do ambiente regular da escola, quais características e métodos disciplinares deveriam ser mantidos. Este aprendizado não estava nas primeiras fases, porém, deve ter modificado a forma dos alunos telespectadores entenderem este processo de ensino à distância. No final, a apresentadora profere uma frase motivacional, como uma promessa de recompensa para os que seguissem os seus dizeres.

Um diferencial interessante e muito prático da disciplina, era que antes do programa se anunciava o número do fascículo que correspondia à aula. Visto que é uma chamada antes do início. Não é possível afirmar se havia essa orientação em outras disciplinas, mas foi a primeira vez que surgiu no material analisado.

Na aula seguinte, já ocorre a apresentação de Marília Gabriela, a jornalista que havia apresentado o *Jornal Hoje* - programa jornalístico vespertino-, e realizado reportagens especiais para o *Fantástico* - um programa televisivo que mistura jornalismo e variedades apresentados aos domingos. O tema da aula 39 foi sobre compostos de carbono e sobre os usos do Petróleo. A narração era acompanhada por imagens que continham exemplos: cenas de feitura de uma placa de trânsito, rodovia, engarrafamento, avião, uma corrida de carros, aviões de caça de origem militar, corrida de motos, entre outros. Ao falar sobre a necessidade de buscar alternativas ao petróleo, temos o uso de cena dramática uma imagem de, aparentemente, uma fábrica pegando fogo. A questão do Petróleo é apresentada como um líquido importante para o mundo moderno e por isso de interesse de todos.

Mario Lago é o outro apresentador com quem Gabriela dialoga. O ator iniciou sua carreira na emissora em 1966 na novela *O Sheik de Agadir* e esteve no ar no início do *Telecurso* em *Dancin' Days*, 1978.²⁰¹ Este aparecia caracterizado como professor, vestido de jaleco branco, careca e com óculos, sua fala tenta relacionar o petróleo com seu uso cotidiano o óleo de veículos, gás de cozinha, benzina presente na tinturaria e o plástico utilizado para fazer brinquedos e utensílios domésticos.

²⁰¹ “Mario Lago” In: **Memória Globo**. Acessado em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/mario-lago/trabalhos-na-tv-globo.htm>>; disponível em: 12/08/2018.

Ao finalizar a aula há o lembrete de que toda sexta-feira é dia de fascículo novo nas bancas e para adquirir os anteriores é passado o número de caixa-postal. “Escreva para o Telecurso Caixa-postal 54151, São Paulo”.

A aula seguinte se assemelha ao formato da aula anterior, o tema são os hidrocarbonetos, álcoois e éteres. A abordagem buscou encarar o que foi ensinado de teoria de química para os problemas práticos do cotidiano, como com que combustível abastecer seu carro e como isso está ligado a uma crise de petróleo mundial.

Algumas características interessantes de se ressaltar são as das imagens que trazem exemplos do que está sendo trabalhado, por mais que talvez estas sejam reaproveitadas, a intenção de identificar diversos espaços que vemos derivados do petróleo no mundo em que vivemos, por exemplo, cumpre o seu papel. Outro ponto é o do uso de um ator, com signos escolares, como o jaleco, para fazer o papel do professor, pode-se notar uma sobreposição dos papéis de um rosto conhecido e uma figura de referência.

Biologia

Das aulas de Biologia, teve-se acesso apenas à aula Introdução II. Neste vídeo, a apresentação é de Walmor Chagas, o ator já era conhecido do público, tendo participado da novela *Beto Rockfeller*, de 1969, exibida pela Rede Tupi e havia sido marco da Teledramaturgia.

A aula começa com depoimentos de alunos reais sobre os modos de estudar, indicando sugestões como: prestar atenção na aula e fazer exercícios de fixação. Como nas outras disciplinas desta fase, no início há uma fala de que cada um tem um jeito próprio de estudar, antes de se prescrever como deveria ser esse modo. As orientações eram ter um tempo reservado para estudar e cumpri-lo, ter um caderno para biologia e estudar as aulas na sequência que são apresentadas.

Nesta aula introdutória se apresentam as características gerais dos seres vivos; e se utiliza de narração em imagens da natureza. Biologia é apresentada por trata da vida. Walmor Chagas entra em diálogo com o apresentador fixo da disciplina o ator Antonio Fagundes. O ator havia participado de três novelas na emissora, as três já citadas *Saramandaia* (1976), *Nina* (1977) e *Dancin' Days* (1978). Ao apresentar a estrutura, todo episódio se inicia com uma pergunta, que representa o objetivo da aula. Depois

com o decorrer das explicações, os alunos teriam condições de responder a esta pergunta.

O cenário no qual os apresentadores aparecem é bem marcante: existe a imagem de um feto, de algo que remete a uma construção celular e uma silhueta do homem Vitruviano de Leonardo da Vinci (1452-1519). Essas imagens são completadas pelo uso de plantas cenográficas.

A fala de Walmor Chagas direciona o telespectador para o estudo do fascículo, valorizando-o com a assertiva de que o conhecimento só vai estar completo com o estudo desse material. A figura do Professor de Biologia Carlos Parada Pereira aparece para explicar como funciona a leitura do fascículo. Apresenta a pergunta-chave que tem como objetivo atrair para o assunto, levantando para iniciar a tentativa de resposta, e a aula propriamente dita. Depois, segue a introdução que visa à ampliação do tema, após as fichas de estudo, que são o tratamento do tema. Os exercícios entram para conferir o que foi aprendido, a orientação é de resolver sem consultar as respostas. Walmor Chagas volta e explica a leitura da ficha de estudo 2.

Para explicar a importância da união entre o fascículo e a teleaula, comparece o Prof. Oswaldo Sangiorgi, já conhecido nosso da aula de revisão de matemática, - e neste momento, apresentado como chefe do departamento de ensino da fundação Padre Anchieta, - dizendo:

Este curso foi elaborado de modo a integrar perfeitamente os dois veículos, televisão e fascículo. O que faz a televisão? A tevê através de imagens, sons e movimentos vai fundamentalmente motiva-lo para aprender conteúdos que jamais poderiam chegar a você a não ser através deste fascinante veículo. E o fascículo? Pelo fascículo você vai se deter em pormenores nas reflexões mais demoradas que a aula exige e que vai fixar a aprendizagem. De modo que televisão e fascículo não se sobrepõe simplesmente, eles se completam.'

Esta é uma fala oficial que legitima a importância do fascículo e da teleaula. Por mais, que este tipo de discurso estava nos momentos solenes e de justificativa do projeto, foi o momento que esta fala apresentou-se diretamente para o telealuno. Posteriormente a fala de Sangiorgi, tem-se a volta o papel do Professor Carlos, que apresenta o banco de memória, o qual responde a pergunta-chave e resume a aula. Organizados em fichas e podem ser retomadas perto dos exames. Para finalizar, o narrador insiste na possibilidade de individualizar o modo de estudar.

2.2. O Novo Telecurso 2 º Grau de 1985: inglês e matemática.

Inglês

Seguindo as disciplinas, a próxima a ser analisada é o inglês, em que será estudado também o programa introdutório. O episódio inicia com a narração do Texto Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, a cena acompanha uma menina lendo o livro próximo a um lago e, ao mesmo tempo, foca-se na ilustração da menina Alice do livro.

A narradora da cena anterior aparece, a apresentadora Norma Blum, atriz conhecida do público devido a vários trabalhos na Rede Globo, atuando também na TV Bandeirante, na novela *Maçã do Amor*, de 1983. Desde então, Norma havia apenas participado de alguns episódios em *Caso Verdade*, programa de final de tarde da Rede Globo.

Esta nova personagem apresenta o inglês como uma língua que é usada como instrumento por muitos povos. No Brasil, utilizamos a língua portuguesa. Cada povo tem uma língua por meio da qual é estabelecida a comunicação.. Existe, nas cenas subsequentes, exemplo de diversos povos usando diversas línguas: uma japonesa, uma paulistana que teve como primeira língua o alemão; franceses que imigraram para o Brasil em 1962; imigrantes italianos os quais vivem no Brasil há 20 anos.

Posteriormente, é usado um repertório de imagens de culturas diversas para falar sobre diversos signos e símbolos que formam palavras que se desenvolvem como meios de comunicação. A importância de se aprender o inglês é marcada pela grande quantidade de pessoas que se utilizam da língua. Com o uso de imagem de um mapa-mundi, marca-se os 23 países que têm a língua inglesa como oficial e os 60 países que o possuem como uma segunda língua.

Usa-se, ainda, o argumento de a língua inglesa estar presente nas relações políticas, econômicas e culturais; para exemplificar essa colocação, usa-se as imagens de John F. Kennedy e Imagem do Papa. Assim como existe uma grande bibliografia em inglês, marcada por cenas imagens de livros em inglês sobre Marketing, design, entre outros. A imagem aparece como prova do que está sendo dito, como se a sequência do áudio e vídeo se retro argumentasse.

Este artifício, novamente, pode ser visto quando a apresentadora demarca que até em países que não tem o inglês como segunda língua, a exemplo do Brasil, é importante para o mercado de trabalho. Após esta colocação, aparece o depoimento de três pessoas que falam inglês: uma secretária do consulado branca; um pesquisador textos científicos em inglês; um homem negro interessado no turismo.

A apresentadora reaparece para fazer a ligação entre as cenas, dos depoimentos dos profissionais para a próxima cena de palavras em inglês que usamos no cotidiano. Surge Mick Jagger cantando *Just Another Night* e aparece imagens de letreiros com palavras em inglês como *records, rock star, surp shop, club, play bpy, soul*, entre outros. A presença do inglês na vida do brasileiro também é reafirmada a partir de depoimentos de transeuntes falando as palavras em inglês que eles conhecem, como “i love you”, “yes”, “red”, “do you speak english” – várias pessoas diferentes, homens, mulheres, diferentes idades e fenótipos.

A apresentadora convida a aprender inglês pela televisão com o curso e apresenta-o composto por 40 aulas. O objetivo do curso é fazer com que o telespectador conheça a língua inglesa a partir de textos básicos por meio de diálogos. A complexidade do uso da dificuldade de vocabulário e gramática seria gradativo. Surge até o exemplo: primeiro trabalha as palavras: *city, big e american*; e depois a união: a *big american city*. Assim como na disciplina Língua Portuguesa, existe a apresentação do material impresso, encontrado nas bancas de revista. Os textos apresentados na televisão não esgotam os conteúdos trabalhados no material impresso e as imagens do material impresso, para complementar o material televisivo com outros textos e exercícios para trabalhar vocabulário e a parte gramatical dos textos apresentados, são importantes objetos de estudo, conforme reforça a apresentadora.

O curso pela televisão tem foco em dicção e pronúncia, relacionando grafia e o som das palavras numa relação de aprendizagem de como ler o texto do material impresso. A apresentadora ainda marca a necessidade de um dicionário português-inglês – edições escolares como a apresentada do Ministério da Educação e Cultura de fácil acesso. O uso do dicionário, símbolo escolar já levantado em outros momentos, é reclassificado como essencial nesta disciplina.

Para legitimar o curso, a apresentadora defende a partir do curso para telespectador conseguirá compreender textos em inglês como o do início da teleaula.

Reaparece a cena do início agora legendada em português. A apresentadora deixa o gancho para a próxima aula demarcando o próximo tema: o verbo *to be*.

Para finalizar tem-se a última disciplina a ser analisada, Matemática 01. A primeira cena traz a escrita Matemática 01, um senhor na roça com um cavalo e um rastelo. O escrito transforma para “uma ferramenta que ajuda a pensar”. Da imagem rural, modifica-se para uma fábrica. O narrador começa a dizer como o homem se utiliza de instrumentos para ampliar sua força, seu poder e velocidade, o que permite estender seu domínio para os animais e natureza.

A teleaula, recorre-se assim a dramatização. Primeiro, uma cena de trânsito para um jovem específico dirigindo um carro. Perceberemos mais a frente que ele é o apresentador do programa. O jovem para o carro e pede ajuda ao borracheiro para trocar o seu estepe, o que permite um gancho para mostrar a importância do uso de ferramentas.

O apresentador muda de cenário e aparece agora em uma construção do cenário. Este questiona o sr. José Damásio dos Santos – pedreiro sobre a quantidade necessária de tijolos para se construir uma parede. O senhor negro responde utilizando a multiplicação, o apresentador pergunta se ele estudou matemática, tendo como resposta: - Pouco, mas estudei. Percebe-se, na cena, uma relação com o cotidiano novamente. O apresentador cria uma relação entre a matemática – uma ferramenta para pensar, ainda em frente ao senhor trabalhando, e o carro – uma ferramenta para se locomover, saindo da cena e entrando no automóvel.

Surge outro apresentador – vamos chamá-lo de apresentador-professor, este em um espaço mais interno, ele começa a falar da matemática como instrumento humano e que este possuiria uma história. Com uma dramatização, surge as cenas de ovelhas com uma trilha sonora de flauta para remeter ao início da aritmética a partir dos pastores que necessitavam contar suas ovelhas.

O professor volta e relata uma história sobre o oriente médio e a divisão de uma herança composta por camelos – a aritmética acaba resolvendo o impasse. O apresentador-professor se utiliza de camelos em miniatura para demonstrar as divisões. A historietta é retirada de um livro chamado *O homem que copiava*, de Malba Tahan heterônimo de Júlio César de Mello e Souza.

Cenas de grandes construções são compostas por formas geométricas. O narrador diz que não é apenas para contar que serve a matemática, mas ela também se

preocupa com a forma e tamanho dos objetos. Volta o apresentador e nos apresenta um octaedro e outras formas geométricas tridimensionais – ele apresenta a geometria. Neste momento, é marcado que tanto na aritmética como na geometria surgem da necessidade de resolver problemas práticos. Nas cenas seguintes, aparecem as pirâmides do Egito, pinturas egípcias e a esfinge. O narrador diz que os egípcios se utilizaram da geometria para medir as terras e que a palavra geometria em grego significa a medida da terra.

Volta o apresentador-professor que retoma a problemática de divisão de terras, utilizando esquemas e exemplos. Ele retoma também que a geometria se preocupa com as formas e proporções. Neste momento, sua imagem vai sendo substituída pela imagem de uma edificação retangular. O apresentador retrata uma nova ferramenta da matemática – a álgebra, que estaria ligada a métodos mais sofisticados. Hélio Alberto Bellitoni é quem apresenta o problema e o modo para chegar no valor de x . O apresentador acompanha o professor como telespectador e, após a apresentação dos cálculos, o apresentador tenta acalmar o telespectador que talvez não tenha entendido todo o processo e que a partir de agora, estarão juntos para penetrar nesse novo mundo da álgebra. Aproveitando a oportunidade, já deixa o convite para o próximo encontro, quando irão aprender a linguagem matemática.

2.3. Considerações sobre a estrutura

Neste capítulo, foi feita a investigação de episódios, identificando as especificidades de cada disciplina e fase, entretanto, algumas ponderações ainda se fazem necessárias. Chervel alertou a necessidade de se atentar aos métodos e finalidades que se modificaram de acordo com as idades dos alunos²⁰². No caso do *Telecurso*, devido ao público telespectador ser adulto, percebe-se que estes conhecimentos foram passados com referências ao mundo do trabalho e de problemas sociais e cotidianos, mesmo em disciplinas que não estavam diretamente preocupadas com isso. Por exemplo, no caso da disciplina Química, tem-se um debate sobre a questão do petróleo que vai muito além de sua composição química. Percebe-se que desde a gênese das disciplinas, tais preocupações de relacionar o conteúdo das aulas com o mundo cotidiano do adulto estão presentes, sendo um tema recorrente desde a primeira aula.

²⁰² CHERVEL, André. **Op. Cit.**, 1990. P. 185.

Uma particularidade que vale a pena ressaltar é que apesar do alinhamento com algumas características do fascículo, a teleaula reduz a quantidade de subtópicos, ou mantém o foco em um componente curricular. A *teleaula* pode ser vista, assim, como um recorte do material impresso seguindo, geralmente, o que há de mais televisível.

Sobre as finalidades que correspondem à investigação do funcionamento das disciplinas²⁰³, nota-se um vínculo muito forte com a imagem televisiva e o repertório do próprio meio, formando um *Jogo de Espelhos*, como colocado por Bourdieu²⁰⁴. A título de exemplo, há cenas do programa *Sítio do pica-pau amarelo* que se referia ao livro e ao programa televisivo simultaneamente.

Estes temas, como o mundo do trabalho urbano e outros produtos audiovisuais da emissora, estavam dentro de uma tendência própria da televisão de dialogar com a sociedade capitalista industrial²⁰⁵. A valorização dessa modernidade surge na figura de Graça Aranha e na escolha do uso do filme *Tempos modernos*.

As inovações da teleaula ficam principalmente vinculadas às práticas de motivação.²⁰⁶ Esse estímulo dado aos alunos é percebido pelo uso do audiovisual, da linguagem televisiva, mais rápida e dinâmica, e na presença de ídolos da TV.

É importante demarcar o papel dos exames, categoria também levantada por Chervel²⁰⁷. Esta foi uma pedra no sapato do projeto, segundo Nelson Santonieri. Os exames supletivos, conforme colocado pelo artigo 26, deveriam ter como base o currículo do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação. Todavia, Nelson marca que na prática, em relação à correspondência entre conteúdos trabalhados no *Telecurso*:

nós não tínhamos os exames apropriados para o conteúdo que foi ensinado, então era uma coisa absurda. Você ensinava e o Estado fazia o exame que queria. O exame supletivo era estadual. (...) Isso aí foi sempre muito cruel. Se o telecurso teve um grande adversário até hoje são os exames supletivos. (...) Você fazia o quê dava algumas dicas na televisão, você procurava entusiasmar, dar umas dicas etcetera. Mas é duro porque a gente sabia que você buscando ensino um processo basicamente concentrado nos conceitos, você tava quebrando a cara porque lá iam perguntar sobre aquelas coisas bem factuais bem mecânicas etcetera...

²⁰³ Idem. P. 185.

²⁰⁴ BOURDIEU, Pierre. **Op. Cit**, 1997.P. 31-33.

²⁰⁵ WILLIAMS, Raymond. **Op. Cit**, 2016. P.38, 39.

²⁰⁶ CHERVEL, André. **Op. Cit**, 1990. P.

²⁰⁷ Idem. P.206.

Se estes não eram centrais de início, com o passar das fases, a pressão para que resultados fossem apresentados podem ter impulsionado uma maior centralidade em orientar o modo de estudar com a utilização do programa. Caso a ideia de sequência for considerada²⁰⁸, a sua relevância é assinalada por ser um assunto do início do primeiro episódio das disciplinas da 3ª fase e por ter se retomado a necessidade do estudo com ajuda do fascículo no final – argumento reafirmado pela fala de Sangiorgi na aula de Biologia.

Sobre o *Telecurso* de 1985, algumas informações devem ser levantadas, entre elas, a presença de programas introdutórios nas três disciplinas analisadas. Isso mostrava uma preocupação de acolher este aluno-telespectador no início, demonstrar a importância do fascículo e demarcar quais eram as fases do curso – fazendo com que o aluno entendesse todo o processo. O português como expressão e comunicação, o inglês como presente no mundo do trabalho e em outros espaços e a matemática como ferramenta do mundo contemporâneo, mostram como as intenções das disciplinas estão mais claras e colocadas de modo mais direto.

As cenas utilizadas podem parecer mais simples em alguns momentos e feitas com a participação de artistas menos conhecidos ou com um número menor de atores e atrizes. Todavia, as cenas são aparentemente todas feitas para o programa, o que pode fazer com que as mesmas tenham uma intenção mais clara e sejam menos uma imagem ilustrativa que foram produzidas com outro objetivo. Por mais que as características de industrialização do processo ainda fossem reais, visto o humor que desviava do tema ensinado da disciplina de inglês, a produção desenvolvia algo novo para o programa.

Esta maratona de descrição e análise das diversas disciplinas foi fundamental para a reflexão sobre o projeto geral. No próximo capítulo, contudo, a investigação se focou apenas na disciplina de língua portuguesa por acreditar-se que este foco trará outras reflexões importantes e outra perspectiva.

²⁰⁸ WILLIAMS, Raymond. **Op. Cit.**, 2016. P.56.

Capítulo 3: Estudo de caso de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

O terceiro e último capítulo discute as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura do *Telecurso 2º Grau* de 1978 e a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do *Telecurso 2º Grau* de 1985. Analisar com mais cuidado a disciplina de língua portuguesa pode auxiliar a compreensão das questões de como foi adaptado um conteúdo da educação formal e escolar para televisão nesses dois momentos do *Telecurso*.

A escolha da por Língua Portuguesa foi decidida pela disponibilidade do material, mas também pela centralidade de seu estudo na Lei 5692/71 parágrafo 2 do Artigo, lê-se: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” Pode-se identificar a língua como algo central no governo militar como um modo centralizador e de incentivador de uma união nacional.

3.1. A disciplina de língua portuguesa e a Lei 5692/71

Um desafio deste capítulo é compreender a historicidade da disciplina de Língua Portuguesa. Prévio as mudanças a legislação que o *Telecurso* esteve submetido, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961, desenvolvida sob o governo de João Goulart. Uma característica deste momento era uma maior liberdade de ensino, que encontrou repressão a partir do golpe militar em 1964. Este novo governo também propôs uma nova LDB, a 5692 de 1971. Nesta nova situação, o ensino de português e literatura ganhou o novo nome “Língua Portuguesa em Comunicação e Expressão.”²⁰⁹

O ensino do vernáculo tinha assim novos objetivos, possuía grande influência dos meios de comunicação de massa e sua função de até então falar e escrever corretamente, passa a ter uma centralidade maior na aprendizagem de diversas linguagens, na centralidade do êxito da comunicação e na compreensão e valorização da Cultura Brasileira. O vernáculo entra tendo em conta o saber linguístico prévio, que a

²⁰⁹ RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Letras na Área de Teoria literária) – Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2000. P.108-111.

escola deve orientar e disciplinar. Além da função instrumental, deve-se marcar a forte relação entre a língua e a cultura nacional, este pensamento resulta em uma valorização da literatura brasileira e portuguesa, como referência a raízes. Com base nestes objetivos, a disciplina acabou por admitir uma diversidade maior de textos para leitura: tem-se uma introdução de uma literatura contemporânea; textos de outras disciplinas; assim como gêneros textuais diferenciados: jornais, propaganda, quadrinhos, entre outros²¹⁰

Colocar o ensino de português sob a égide da comunicação, ao separar as disciplinas por áreas, excluía a visão de uma língua como sistema (gramática) e expressão estética (poética e oratória). Os objetivos passaram a ser pragmáticos e a língua encarada de modo instrumental. O que decorre a valorização da comunicação oral, abrindo espaço para uma diversidade maior de gêneros textuais.

Partindo do pressuposto que a escola também é feita pelos alunos, as mudanças também ocorrem pois neste período acontece uma mudança do público escolar, ou seja, um passo para democratização da escola, como o aumento do ensino de 1º Grau de 4 para 8 anos e o fim dos exames de admissão. Este acesso à escolarização por parte das camadas mais populares faz com que a escola tenha um público heterogêneo - o que faz necessários novos métodos²¹¹. É importante manter-se atento que a disciplina escolar é desenvolvida a partir das práticas escolares e em diálogo com as políticas públicas²¹².

Para refletir com base nas mudanças ocorridas além da disciplina, retorna uma reflexão sobre a Lei 5.692/71 e as mudanças ocorridas.

A Lei veio modificar sobremaneira a cultura escolar, reordenando corpos docentes e discentes. Do ponto de vista da reordenação do corpo docente, pode se ter em perspectiva as diferenças de identidade entre os professores primários e secundários, que marcaram, desde o início da República, suas formas de atuação na escola. Existia aí uma distinção e hierarquia de salários e formação, assim como, do público que esses diferentes profissionais atendiam.

A maior parte dos brasileiros frequentavam apenas a escola primária, cuja principal finalidade que se encerrava em si: oferecer os rudimentos do ler, escrever e contar, além de uma cultura para a construção do imaginário nacional. Isso se

²¹⁰ Idem. P. 111,112.

²¹¹ SOARES, Magda SOARES, Magda. "Português na escola: história de uma disciplina curricular." In: **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola 2002. P.168-170.

²¹² BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. P.907

evidenciava em seu currículo e objetivos. O secundário era uma possibilidade para alguns poucos que passassem no exame de admissão. Este ramo e nível de ensino tinha como finalidade a formação das elites, já que era uma curso propedêutico para o ensino superior. O exame admissional realizava uma seleção restrita dos capazes à frequentar o curso e, assim, os preparar para o ensino superior.²¹³ Esta diferença já estava na lei n. 4.024/61, visto que o docente do curso primário poderia ter se formado pelas escolas normais ginasiais ou normais colegiais. No caso das escolas ginasiais, normais e técnicas, e colegiais era obrigatório para os docentes à formação superior.²¹⁴

Isto muda drasticamente com a lei n. 5.692/71, com o fim dos exames de admissão, propõe-se um ensino primário dividido em dois ciclos, o primário e o ginásio, agora considerado o 2º ciclo do 1º Grau. Existe, portanto, uma proposta de escola única e com docentes mais próximos entre os dois níveis. Existia uma continuidade e assim uma articulação, que o preparasse para o próximo passo e não possuísse um fim em si. Isto é, ainda havia uma diferenciação entre a formação dos docentes, mas estes deveriam compor uma nova escola de 8 anos e diminuindo as diferenças.²¹⁵ Tendo esta conjuntura em mente, os próximos tópicos, refletiram sobre a análise da disciplina de língua portuguesa.

O currículo dessa nova proposta de escola buscava abrir a instituição “para todos”, pois as mudanças uniam em um único sistema as diferentes ramos anteriores: propedêutico, técnico-profissional e normal. Existia a intenção que a maioria dos brasileiros passassem por esse ensino de 8 anos e devido a isso, seu currículo deveria ser mais simples e com enfoque para o trabalho. A base comum deste novo currículo serviria para, a partir daí, desenvolver propostas que atendessem as especificidades das diversas regiões do país. Outra mudança é a substituição da palavra disciplina por matéria, e também, a adoção do nome áreas de conhecimento ao propor uma reorganização das demarcações que separavam as disciplinas escolares. Nota-se uma aproximação de como o primário organizava seus conhecimentos curriculares, portanto, produzindo um movimento de primarização do ensino secundário. Esta nova divisão apresenta as seguintes matérias e conteúdos: “Comunicação e Expressão” – Língua

²¹³ REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. " Educação Hoje": uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, 2016. P. 55.

²¹⁴ Idem, **Op. Cit**, 2016. P. 55,56.

²¹⁵ REVAH, Daniel TOLEDO, Maria Rita; de Almeida. O regime militar na (des) memória da Editora Abril: A Revista Escola e a difusão da lei 5.692/71. **Revista História da Educação**, v. 15, n. 33, 2011.P. 151,152.

Portuguesa; “Estudos Sociais – História, Geografia, OSPB, EMC”; e “Ciências – Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas ”.²¹⁶

Na análise que faz da organização curricular da nova lei, Toledo indica que: “essa forma de organização, na visão dos legisladores, garantiria, de um lado, formação comum a todos os brasileiros; e de outro, a adaptação dos currículos às condições de cada rede escolar”. Deste modo, “a finalidade da escola, da década de 1970, era a de se abrir para toda a população, pelo menos entre 7 e 14 anos, formando para o trabalho e para a cidadania”²¹⁷

2.2. A disciplina de língua portuguesa no Telecurso do 2º Grau de 1978

O tônus dado pela legislação no período em que foi instituído o *Telecurso* foi de o ensino de língua portuguesa instrumental, com enfoque na comunicação. Esta perspectiva deve ser colocada em cheque, pois como vimos na bibliografia, nem sempre o texto prescritivo corresponde à realidade.

A maior parte das aulas corresponde a uma apresentação do movimento e destaque de um ou dois autores exemplares. São temas das aulas: “Barroco”; “O Arcadismo” (em textos complementares: Cláudio Manuel da Costa e Tomas Antônio Gonzaga); “O Romantismo no Brasil: Características. O teatro romântico”; “O Romantismo: a poesia”; “O Romantismo: o romance de Joaquim Manuel de Macedo e Bernardo Guimarães”; “O Romantismo. O romance de José de Alencar”; “O Realismo: Machado de Assis”; “O Naturalismo: Aluísio de Azevedo e Raul Pompéia”; “A poesia parnasiana: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac”; “O simbolismo: Alphonsus de Guimaraens e Cruz e Souza”; “O Pré-Modernismo: características. Euclides da Cunha e Graça Aranha”; “Pré-Modernismo: Lima Barreto e Monteiro Lobato”; “A semana de Arte Moderna”; “Mário de Andrade”; “A poesia de Manuel Bandeira e Cassiano Ricardo”; “Modernismo: Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade”; “O romance Regionalista do Nordeste: José Lins do Rego”; “O romance regionalista do Nordeste: Graciliano Ramos”; “João Guimarães Rosa”; “O romance contemporâneo: Osman Lins e Jorge Amado”; “O conto brasileiro contemporâneo: João Antônio, Dalton Trevisan, Clarice Lispector”; “Teatro brasileiro contemporâneo I”;

²¹⁶ TOLEDO, Maria Rita de Almeida. “Escola para quê? Notas sobre o discurso da escola para o trabalho” In: **Observatório da História**. Disponível em: <<https://histobs.hypotheses.org/885>>, Acessado em 30/05/2019.

²¹⁷ Idem.

“Teatro brasileiro contemporâneo II”.

Para esta pesquisa, escolheu-se manter os títulos das aulas na íntegra, pois a partir desses nomes é possível construir algumas reflexões, por exemplo, quais autores permanecem no currículo com destaque entre 1978 e 1985?; ou destacar que as aulas de texto teatral não possuem realces sobre seus autores e a aula número 25 — que apresenta a Teledramaturgia como uma forma de literatura, simplesmente desaparece no material impresso são importantes para entender as escolhas dos idealizadores. Outra informação a ser destacada, é que por mais que o teatro contemporâneo estivesse presente em duas aulas, o nome dos seus autores aparentemente não alcançou suficientemente a categoria de cânone para serem mencionados no título da aula. Se, por um lado, a aula sobre dramaturgia concerne à exibição televisiva, esta, ao mesmo tempo, se apresenta como um bônus. Sua presença está na aula número 25 — o que corresponde a uma variação do padrão de 24 aulas e não existe um correlativo de estudo no material impresso. O tema aparece como não tão essencial por não existir a necessidade de rever o conteúdo, podendo, dessa forma, concluir que realmente não fazia parte do currículo. O assunto aparece diretamente no discurso do programa, mas não podemos ver no material impresso e não cairia nos exames supletivos.

No capítulo anterior apresentou-se uma aula de Literatura Brasileira e o único exemplar de aula de língua portuguesa que foi possível acesso. Contudo, como coloca anteriormente, foi possível acessar os programas 12, 13, 14, 18, 19, 20 e 25 — faz-se, então, importante demarcar alguns pontos

A forma das teleaulas para a Língua Portuguesa e Literatura: o currículo em ação

Literatura Brasileira e Língua Portuguesa são 48 aulas, sendo divididas em 24 para cada uma, em uma única disciplina. O material impresso de Língua Portuguesa era composto da seguinte maneira: um texto, seguido por estudo do texto, contemplando exercícios e, em sequência, suas respectivas respostas. Em outras aulas desta disciplina, há mais uma fase para os estudos gramaticais com o mesmo padrão de respostas na continuidade.

No caso de Literatura Brasileira, entretanto, é apresentada uma aula de Introdução composta por textos corridos com subtítulos. Existem, ainda, algumas

técnicas de organizações, como uma tabela descrevendo os movimentos literários e abordando as origens e características desses movimentos com a presença, quando possível, de textos complementares.

Escolheu-se analisar conjuntamente Língua Portuguesa e Literatura Brasileira devido à proximidade de formatos. Além da vinheta inicial, existia uma abertura de cada disciplina – e no caso dessas duas, a abertura era a mesma, correspondendo a uma colagem de imagens históricas, aparentemente sem nenhuma ligação em si. Momentos históricos como as grandes Guerras, a imagem de Marilyn Monroe, cenas de momentos da política e de arte como apresentações de dança.

Já no programa propriamente dito, existem alguns personagens presentes em ambos os vídeos, como Kito Junqueira e Cleo Ventura, representando o conhecimento, o que na sala de aula seria equivalente aos professores, tendo suas falas geralmente se complementando. Eles explicam e apresentam o conteúdo da disciplina; Kito Junqueira esteve presente nas novelas *Espelho Mágico* (1977) e *Te contei?* (1978), e Cleo Ventura era, até então, atriz da TV Record. Ambos falam de maneira articulada e calma, olhando diretamente para câmera e se aproximando da linguagem jornalística. A representação do aluno fica por conta de Ney Sant'Anna, que é apresentado em um ambiente domiciliar, falando com a televisão, criando uma relação de empatia entre este telespectador representado e o real que o assiste com perguntas que pautam o ritmo e as reflexões que mimetizam as do aluno esperado. O ator era recém-contratado da *Vênus Platinada*; vinha de uma experiência na novela *Cinderela 77* (1977) da TV Tupi e, no mesmo ano em que atuou no *Telecurso*, estava em *Pecado Rasgado* (1978), novela de Silvio de Abreu também responsável por essa disciplina. Ele possui uma fala mais leve e solta, se utilizando de gírias e com muita emoção na voz – trazendo quebras que estimulam o telespectador e aproximando da linguagem do entretenimento. Há, ainda, o narrador onisciente que também apresenta o conteúdo ligado às imagens, contudo, de um modo mais descritivo – mais próximo da apresentação de um conteúdo como um texto presente em um livro didático. Também há dramatizações que se utilizam de humor ou apresentam um texto literário, ou até mesmo, dramatizações de outros projetos do canal que são utilizados quase sempre de modo descontextualizado.

Pode-se identificar que a literatura é apresentada com uma aproximação da história e como um exemplo de tradição cultural. Na primeira aula, a Literatura é definida como uma forma de se conhecer uma determinada visão de mundo de um

grupo social, composta por valores religiosos, políticos, éticos e estéticos. Estes conceitos talvez não fossem claros a um público tão amplo como o televisivo. Isso era sabido pelos produtores, que indicavam ao aluno (Ney Sant'Anna) o uso do dicionário para as buscas dos significados dos termos. O dicionário é um objeto presente na cultura escolar e um paradigma para o ensino de línguas e alfabetização de língua materna²¹⁸, e ensinar tal método de pesquisa mostra uma manutenção de certos métodos.

Ao falar sobre os valores religiosos, aparecem os exemplos de cultos indígenas, manifestações religiosas de matriz africana e do catolicismo. Pode-se relacionar estas ligações com a busca do popular, como colocado por Renato Ortiz em a partir de considerações de Silvio Romero:

“No caso do Brasil, o início dos estudos folclóricos também é marcado pelo mesmo tipo de preocupação. Silvio Romero tem como objetivo fundamental estabelecer o terreno da nacionalidade brasileira, e seus trabalhos se voltam para o cruzamento do negro, do branco e do índio, na busca de uma identidade nacional.”²¹⁹

Tem-se, portanto, uma aproximação das três matrizes culturais, indígena, negra e branca – referência já consolidada no meio acadêmico²²⁰ e comum no repertório nacional. A sequência também não é impensada, colocando assim, em um sentido narrativo, uma evolução até o catolicismo. Entretanto, o narrador deixa claro que os valores não correspondem a apenas uma religião – valorizando a tolerância religiosa.

A narração não corresponde a uma interação direta com o que está sendo visto e nem se contextualiza ou se explica, apenas ilustra. As imagens provavelmente pertencem a um banco de imagens da própria Rede Globo, pois, nota-se a reutilização das mesmas imagens em outras aulas e disciplinas. Não se diz especificamente sobre os cultos não-brancos, mas a presença da imagem na tela evidencia um conteúdo – pode-se aproximar essa técnica do que Williams chamou de educação pela visão²²¹.

²¹⁸ Cf. WELKER, Herbert Andreas. O uso de dicionários. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília: ano, v. 6, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/Herbert_Welker.pdf>, acessado em: 07/08/2018.

²¹⁹ Ortiz, Renato. **Op. Cit**, 2006. P.161.

²²⁰ No processo de unificação nacional a elite local perde o poder, o que fortalece o estudo da cultura popular. Dentro desta linha pode-se destacar o autor Gilberto Freyre, por sua produção textual buscar reequilibrar seu capital político por meio de uma temática regional. (Ortiz, Renato. **Op. Cit**, 2006. P.162.)

²²¹ WILLIAMS, Raymond. **Op. Cit**, 2016. P.82-87.

O repertório da Emissora também é usado na apresentação de cenas de leituras de textos como “Deprecação” – Poema de Gonçalves Dias²²², lido por Denis Carvalho²²³ - que já havia atuado em sucessos como *Pecado Capital* (1975) e *O Casarão* (1976) e dirigido *Sem lenço, sem documento*(1977) e *Te contei?* (1978) -; e *Buscando a Cristo* – Poema escrito por Gregório de Matos e lido por Isabel Ribeiro,- cuja presença se deu no elenco de novelas como *O Rebu* (1974) e *Sem lenço, sem documento* (1977). Essas participações, somadas aos apresentadores e à figura do aluno, criavam empatia e remetiam a personagens que já haviam interpretado personagens marcantes na tevê. Como colocado por Williams, esta presença visual afeta a forma com a qual a comunicação se estabelece.²²⁴ As atrizes e atores possuem uma relação cotidiana com o telespectador, tendo em vista que a TV proporciona isso mais que o cinema, pois os protagonistas estão diariamente na vida do público, como a novela, por exemplo, inserida nas casas por meio do aparelho televisivo. Muitas vezes, o histórico dos personagens que este artista já interpretou pode influenciar sobre a empatia ou credibilidade de tal produto por quem o assiste. Manter os mesmos rostos já conhecidos dos telespectadores reafirmava o fluxo de imagens e a sensação de familiaridade já presente nesta experiência de “assistir à televisão”²²⁵.

Se a manutenção de profissionais conhecidos do público é uma característica da televisão, pode-se perceber concomitantemente a presença de signos escolares. O uso do dicionário se repetiu ao investigar o que era ético.

Posteriormente, na mesma aula, tem-se a leitura da carta de Pero Vaz de Caminha, quando é notável uma aproximação com a disciplina de história que fazia parte da mesma fase do programa. Após a inserção do trecho da carta, temos uma situação de comentário. Williams já havia indicado que era comum o uso de um apresentador separado ou jornalista correspondente em emitir uma fala sobre um fato a respeito de uma interpretação ou um ponto de vista. Em relação ao Telecurso, é comum o uso de especialistas - estudiosos que cumprem essa função e trazem interferências específicas ao que está sendo discutido²²⁶. Neste caso foi Helena Silveira – contista,

²²² Publicado no livro *Primeiros Cantos* (1846). Poema integrante da série *Poesias Americanas*. In: **Grandes poetas românticos do Brasil**. Pref. e notas biogr. Antônio Soares Amora. Introd. Frederico José da Silva Ramos. São Paulo: LEP, 1959.

²²³ Dennis Carvalho In: **Memória Globo**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/dennis-carvalho/trabalhos-na-tv-globo.htm>>, acessado em 07/08/2018.

²²⁴ WILLIAMS, Raymond. **Op. Cit**, 2016. P.58.

²²⁵ Idem. P.96-100.

²²⁶ Idem, **Op. Cit**, 2016. P.57 e 58.

cronista e teatróloga - que comentou a carta. A autora teve outras inserções durante o programa, comentando, por exemplo, a visão de uma literatura como testemunho de uma época.

No plano político, ao explicar quais seriam os valores e as atitudes de governantes e governados, o programa ilustra com imagens de momentos históricos, remetendo a um passado distante da realidade e dos problemas brasileiros, e deste modo trabalhando política de um modo que não criasse ruídos. Ainda sobre o debate da literatura como testemunho político de uma época, o programa se utiliza da dramatização da peça *Terror e miséria do III Reich*, de Bertold Brecht.²²⁷ É notável que esta reflexão sobre política venha da análise de um caso estrangeiro, que não produziria incômodos aos telespectadores por se tratar de uma realidade distante geográfica e temporalmente. Já era um passado inscrito na história e, deste modo, com um final determinado e consensual, o tema já estava presente na cultura audiovisual como no filme estadunidense *Os doze condenados*²²⁸ de 1967 e na própria peça citada no programa.

Este movimento pode ser considerado semelhante a utilização de temas para o jornalismo, colocados por Bourdieu como *notícias ônibus*. Ou seja, ao falar de política e literatura e dar um exemplo de período histórico de repressão por meio do Estado, é escolhido um momento distante geográfico e temporalmente, e deste modo consensual. Deste modo, esquece-se do fato que o próprio Brasil passava por uma ditadura e desperdiçam o tempo que poderia se ocupar com um debate sobre situação política nacional. No decorrer da análise dos próximos episódios, é mantida a atenção para a observação de como o *Telecurso* pode tratar de assuntos que poderiam lhe causar problemas.

A reação final do aluno de Ney Sant'Anna mimetiza a dificuldade inicial que se espera do aluno e, ao mesmo tempo, orienta uma saída ou consolo: “Sabe que eu sempre achei Literatura uma coisa muito chata? Vai ver era porque eu não entendia”, diz o ator.

Segue-se com a disciplina de Língua Portuguesa, com análise do episódio 4, o único que esteve disponível para pesquisa. Tal disciplina dispunha da mesma abertura, mesmas imagens e música que a de Literatura Brasileira na ficha técnica e, também, do mesmo produtor – Silvio de Abreu. A importância do trabalho do *Telecurso* pode ser

²²⁷ BRECHT, Bertold. “Terror e miséria no III Reich.” In: *Teatro Completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. V.5.

²²⁸ OS DOZE Condenados. Direção: Robert Aldrich. Elenco: Lee Marvin, Ernest Borgnine, Charles Bronson, et al. Estados Unidos e Reino Unido. 145min.

evidenciada pois no mesmo ano, Abreu emplacou como autor a novela *Pecado Rasgado* (1978)²²⁹.

A aula tem como temática as sílabas e se inicia com uma sequência de imagens: uma cena de uma máquina de escrever; um ator treinando seu texto; uma boca falando palavras e separando sílabas, como “ga-to” ou “fa-to”. Os mesmos personagens da disciplina anterior reaparecem, Cleo Ventura, Kito Junqueira e Ney Sant’Anna. O aluno, já no início da aula, retoma os temas das aulas anteriores. Essa recapitulação de modo resumido é um movimento comum nas narrativas televisivas e se transforma em uma marca do *Telecurso*.

Percebe-se o uso de imagens de novelas como “Escrava Isaura” e “Anjo Mau”, retomando a hipótese do uso de um repertório de imagens da emissora, com a ideia de fluxo em um conjunto de sequências em uma única dimensão, hibridizando a teleducação e o entretenimento; e o conhecimento erudito e a produção televisiva. Existe, todavia, uma dramatização claramente feita para o *Telecurso*. A novidade é a utilização da linguagem humorística. Na cena, há um assalto – o senhor que está sendo roubado tenta se comunicar com o outro personagem (que aparece em outros momentos da aula com roupas de outra época). A vítima está pedindo “So-cor-ro” separando as sílabas, enquanto o personagem que observa a cena tenta entender o que ele diz e, ao mesmo tempo, explica o conteúdo, ensinando o que seriam os hiatos, ditongos e tritongos.

O aluno reaparece e retoma o lugar de telespectador: “Qual a função de aprender isso?” - e o narrador responde: “Escrever está presente em todas as profissões...”. A complementação da resposta vem por meio das imagens confirmando a presença da escrita nas mais diversas profissões. É visível a presença da educação pela visão, as imagens confirmam e completam a resposta à pergunta.

O aluno interrompe para perguntar sobre “Como escrever uma carta para a namorada?”, O que é, na verdade, um gancho para mais uma dramatização do personagem de caracterização histórica, fazendo uso do humor. O programa recorre à imagem de Chico Anísio para falar sobre a necessidade de refletir antes de escrever. O ator já era grande nome do humor nacional, que estava no ar desde 1973 com o programa *Chico City*, toda sexta às 21 horas. O rosto conhecido de todos os

²²⁹ “Silvio de Abreu” In: **Memória Globo**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/silvio-de-abreu/trabalhos-na-tv-globo.htm>>; acessado em: 15/08/2018.

telespectadores aparece contando uma piada narrativa para se entender o caminho de início, meio e fim que se deve ter ao se escrever.

Ainda sobre a escrita, existe mais uma dramatização de duas personagens cujo objetivo é falar sobre o hábito de escrever e ler. A *personagem 1* aparece deitada em almofadas, ouvindo música alta, mascando chiclete, enrolando os cabelos com o dedo, usando uma saia longa estampada e pulseiras. A *personagem 2* aparece com o cabelo preso, com óculos, camiseta pólo e calça jeans, usando cores claras e neutras. A primeira é interrompida pela segunda, que reclama do som e pede que a outra escreva um depoimento sobre o divórcio. A narrativa é desenvolvida de um modo que a personagem caracterizada pelos cabelos soltos é um exemplo a não ser seguido, ela usa palavras como “maneira”, “piração” (sic) e “look”. O tema escolhido representa um assunto da modernidade de forte repercussão no debate público do período. Lembrando que este rompimento legal e definitivo do vínculo de casamento civil só foi possível com a emenda constitucional número 9, de 28 de junho de 1977, regulamentada pela lei 6.515 de 26 de dezembro do mesmo ano. Continuando o episódio, Kito Junqueira aparece e fala sobre a importância de ler, e, a partir daí, é possível imitar a escrita – a personagem número dois, reaparece como exemplo a ser seguido, lendo o livro *Prometeu*, de Castro Alves.

Ney Sant’Anna reaparece e conclui: “Não é tão difícil, só treinar. Na verdade, é um pouco complicado, mas eu acabo aprendendo”.. Este caminho seria a mimetização do percurso do telespectador, que ainda não é a *personagem 2*, da representação anterior, que lê com facilidade, mas também não é a *personagem 1* que não se importa e fica ouvindo música. Entre os extremos das duas personagens caricatas, teria Ney Sant’Anna e o telespectador aluno imaginado. O tipo de comportamento passado e incentivado não estava no currículo, entretanto, fazia parte dele, assim como a valorização do trabalho, dos artistas da Rede Globo e o tema do divórcio.

Na aula 12, nota-se uma valoração da Semana de Arte Moderna de 1922, por ser início de uma arte brasileira e um rompimento com a influência europeia, marcas dos movimentos parnasianismo e simbolismo. Os autores levantados são Lima Barreto, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Graça Aranha. Ao falar de Graça Aranha, existe uma narrativa de que este teria o espírito moderno. O aluno, no quadro, surpreendido, o elogia: “Mas que cara corajoso...”. Aparece, em seguida, o outro apresentador e

apresenta a obra *Canaã*²³⁰ e a ideia de romance de tese. Após a apresentação, existe uma dramatização do romance – aparentando ter sido feita especificamente para o Telecurso. Esta traz uma nova proposta, já que a interpretação dos atores é cortada por um diretor que entra em cena e pede para os atores apresentarem a ideia de cada personagem. Há aí uma tentativa de análise e apresentação de cada personagem para constituir um repertório cultural. Neste momento, percebe-se nos programas a tentativa de instrumentalizar este aluno para analisar e aprender conteúdos, mas também de formar um repertório cultural com valores estéticos e sociais. Apesar disso, esse esforço é feito de modo superficial, sem dedicar muita atenção à análise textual.

Os *Sertões* de Euclides da Cunha aparecem como um símbolo da violência do Estado, num dos “episódios mais vergonhosos de nossa história”. São exibidas cenas de ferocidade e o aluno, estrelado por Ney Sant’Anna. Nesse cenário o aluno se revolta pela violência com os pobres e se pergunta: “Como poderia pensar que iriam atacar o governo?”. É importante que a violência do Estado seja tratada apenas quando se fala do passado, pois essa é uma história consolidada e que não traz incômodos. Questões sociais aparecem geralmente com este distanciamento espacial e temporal.

No episódio 13, é interessante salientar o trabalho com o tema de Monteiro Lobato – com destaque ao *Sítio do Pica Pau Amarelo*, que acompanharam cenas do programa da Rede Globo. Há uma inovação técnica, pois as imagens do programa aparecem dentro do livro do personagem de Ney. A auto referência presente aqui, e que já havia sido notada em outros momentos, pode ser lida a partir da chave do *Jogo de Espelhos* presente na televisão, como colocado por Bourdieu²³¹. Quando a imagem aparece de dentro do livro, cria uma aproximação entre os dois produtos. Se o programa proporciona um repertório cultural, este aproxima os valores de uma obra literária e audiovisual. Essa reflexão ficará mais clara na análise do episódio 25.

Monteiro Lobato apresenta características pré-modernistas por lidar com temas nacionais e sociais. Entretanto, esse autor apresentou também contradições ao expor um conservadorismo quando se opôs à Semana de Arte Moderna pelo texto *Mistificação ou Paranoia*²³². Vê-se um enaltecimento do urbano e moderno dos modernistas, em contraponto à perspectiva mais rural e bucólica de Lobato.

²³⁰ GRAÇA ARANHA, José Pereira da. *Canaã*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

²³¹ BOURDIEU, Pierre. *Op. Cit*, 1997. P. 31-33.

²³² LOBATO, Monteiro. Paranoia ou mistificação. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, v. 20, P. 46-50, 1917.

A apresentação de Lima Barreto também merece destaque devido aos seus livros terem uma preocupação com a questão racial, sendo seu texto apresentado por um ator negro. Não foi possível identificá-lo pela ausência de referência ao seu nome. Esse entrave evidencia a falta de representação e a pouca presença de atrizes e atores negros. A questão racial é tratada sem muita profundidade, todavia, o preconceito racial é criticado e reafirmado pelo aluno: “Preconceito de cor é uma coisa besta mesmo. Não tem nem o que comentar. É coisa de gente burra.” Esse tema reaparece em outras disciplinas, em diferentes episódios, e será destacado novamente adiante. Poderemos perceber em outras disciplinas e em diferentes aulas como este tema é tratado.

Outro destaque é a dramatização do livro de Lima Barreto chamado *Clara dos Anjos*²³³, apesar da personagem ser descrita como uma “mulatinha” (sic), a atriz escolhida é branca. O cuidado com essas dramatizações não é muito específico, uma vez que, na próxima cena, na qual representa o livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*²³⁴, surge a atriz que havia feito à cena anterior do outro livro de Lima Barreto – sem uma mudança na caracterização da personagem. O reaproveitamento da atriz em outra cena, sem uma troca de uma caracterização ou signo, pode confundir o telespectador.

A aula 25 é intitulada “A Telenovela Brasileira” é marcante para a compreensão da contínua rede de referências de outros programas da emissora e até de um fortalecimento da marca. O início do episódio retoma trechos de aberturas de novelas famosas da própria emissora, como *Saramandaia* (1976) e *Selva de Pedra* (1972/1973), não retomando a uma explicação, mas apenas a um compilado de cenas que se sobrepõem e criam um histórico que retoma à memória do telespectador. Esta memória será recuperada pelos atores que participam do programa e da narrativa argumentativa construída.

Cleo Ventura, até então atriz da TV Record, aparece como apresentadora e diz: “A Telenovela, assim como os textos de teatro, também pode ser entendida como um gênero literário. E como o teatro, ela também se baseia em um texto.” A próxima cena são duas atrizes ensaiando e discutindo o texto para uma telenovela, dentre elas, reconhece-se Sônia Braga - atriz que marcou a memória televisiva por sua personagem Gabriela, de trama homônima de 1975, e, nesse momento, já havia participado de 3 das novelas que apareceram no início do programa, *Selva de Pedra* (1972), *Saramandaia* (1976) e *Espelho Mágico* (1977).

²³³ BARRETO, Lima. *Clara dos anjos*. Editora Companhia das Letras, 2012.

²³⁴ Idem. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Editora Companhia das Letras, 2011.

A partir do corte de uma cena para outra, surge outra participante da nossa história televisiva, a atriz Laura Cardoso. A veterana do teatro, do cinema e da televisão, fez sua primeira atuação na telinha em 1952 com *Tribunal do Coração*, na extinta TV Tupi, sendo já em 1978 conhecida pelo público dos teleteatros, séries e novelas.

É importante destacar o valor da escolha do nome de Laura Cardoso para este episódio, já que era uma atriz com uma longa carreira e ícone da tradição teledramatúrgica. Neste episódio, Laura Cardoso fala sobre a telenovela como continuação da radionovela da década de 1940 - que por sua vez é oriunda do folhetim, gênero literário de grande sucesso do século XIX e que era difundido por meio de jornais. Ao criar a narrativa histórica para a telenovela, suas características e ligações com a Literatura ficam mais evidentes, estabelecendo a teledramaturgia como paradigma da cultura. Deste modo, os discursos presentes na aula constroem conexões entre a dramaturgia televisiva e o folhetim - um dos exemplos citados é sua segmentação por capítulos, o uso do gancho narrativo e a temática do amor.

O fato da atriz veterana estar fumando durante seu depoimento favorece a imagem de mulher moderna, e ainda há uma aproximação de características fortes da representação de atrizes no cinema clássico hollywoodiano²³⁵, como se fizesse parte deste período anterior ao audiovisual.

Na aula 25, além da trajetória histórica prévia ao desenvolvimento da telenovela, as cenas seguintes resgatam o desenvolvimento deste formato no Brasil. Primeiramente, por ter surgido de um investimento das grandes empresas de produtos de limpeza para casa e que tentavam por meio deste conquistar a telespectadora dona-de-casa. Depois, há marcos como o grande sucesso: *O direito de nascer* (1964), que consolidou o formato da telenovela e marcou a atuação da cubana Glória Magadan na teledramaturgia brasileira. No decorrer da história da telenovela, há uma mudança nos temas com *Beto Rockfeller* (1968) da TV Tupi, que trouxe a realidade social e cotidiana para as narrativas; outro marco levantado pela teleaula foi *Éramos seis* (1977), também da Tupi que trazia os valores da classe média urbana; por último tem-se *Nina* (1977) que inova ao apresentar os anseios de uma juventude em busca de uma ideologia.

²³⁵ Para entender melhor a subjetividade da presença do cigarro no cinema conferir: RODRIGUEZ, Miguel Angel Schmitt et al. Cinema clássico americano e produção de subjetividades: o cigarro em cena. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91803>; acessado em: 08/05/2018.

Esta seria a última aula da disciplina de Literatura, o que faz com que se preste mais a atenção no personagem de Ney Sant'Anna. A trajetória deste personagem é importante para a reflexão de todas as outras trajetórias. Ele reclama de que já o convenceram que teatro era literatura e o ensinaram a gostar de poesia - retomando o gancho dos assuntos já trabalhados. Contudo, pregar o discurso de que “novela de televisão” também seria literatura “é demais” (sic). A sequência não é despropositada: começa com os clássicos da literatura e segue até a teledramaturgia, criando um histórico. O estudante, representante do público que continua indignado com a aproximação, porém, muda sua posição ao começar a prestar a atenção na TV, que transmite a atuação das duas atrizes. A existência deste personagem pode ser encarada como a encenação do que os produtores esperavam encontrar no telespectador. A esperança é que a resistência inicial do público à temática pudesse acompanhar o movimento emocional do personagem, e, assim como ele, concordar que este produto televisivo merecesse estar na mesma hierarquia cultural que a literatura e o teatro.

O programa finaliza com a reflexão do telespectador representado, que valoriza o caminho percorrido até o episódio 25, com o intuito de relembrar a importância dos estudos para os exames que estariam chegando, e encerra confirmando que o objetivo principal deve ser o desenvolvimento pessoal. Por essa perspectiva, o personagem traria um novo objetivo para o estudo da língua: o de aprender a analisar a literatura para fazer este mesmo movimento com a sua própria vida. A última reflexão propõe legitimar a TV como um lugar de criação de conhecimento que ultrapassa o necessário para atingir o sonhado diploma, possibilitando o autoconhecimento e o crescimento individual que atingiria qualquer público, voltando-se a ideia inicial de que a educação é permanente.

A divisão entre as aulas, percebe uma manutenção na forma de ensinar português anterior das décadas de 1950 e 1960, valorizando o estudo da gramática como sistema e dos movimentos como um debate estético.

2.3. A disciplina de língua portuguesa no *Novo Telecurso do 2º Grau* de 1985

Língua Portuguesa

A primeira disciplina a ser analisada do *Telecurso 2º Grau* de 1985 é Língua Portuguesa. Começamos com o programa introdutório, classificado como 00. No início do episódio, o apresentador diz: “entraremos em contato com diferentes épocas e diferentes tipos de escrever”, marcando a característica histórica presente na apresentação das aulas.

O primeiro texto a ser trabalhado pelo programa é *Manico e Mana Fefa*, de Lídio Marques da Cunha, autor angolano e que acompanha uma dramatização do texto. A escolha da entrada do texto de um autor africano neste programa é uma reverberação da política externa brasileira. O Brasil havia um histórico de uma política que incentivava o contato com as colônias africanas desde o governo de Juscelino Kubitschek e, durante o governo militar, Angola foi reconhecida como estado independente, em 1975.²³⁶

Outras dramatizações aparecem como *Marília de Dirceu* - Tomas Antonio Gonzaga²³⁷, poema do movimento do arcadismo. Neste trecho, a atriz Giulia Gam faz a dramatização, ainda em início de carreira, com 19 anos e se destacaria nas produções da emissora na década de 1990.

A cena seguinte traz o ator Cacá Carvalho, profissional que também teria sua estreia no papel em uma telenovela apenas na década de 1990. A representação traz o texto de *Macunaíma*, de Mário de Andrade²³⁸, obra que marca o modernismo. Enquanto a narração fala ao fundo, o personagem diz: “Ai que preguiça” ou “quero de comer”. Ao final, aparece uma imagem de Mário de Andrade em tom sépia – esta relação entre apresentação do texto e retrato do autor se repetiu em vários autores.

O apresentador retorna lendo o texto de Manuel Bandeira – Belém do Pará. Depois o apresentador repete o mesmo trecho, em que se pode ouvir o badalar dos sinos ao fundo, a entonação da leitura, então, ganha um ritmo para acompanhar o barulho do Sino. A palavra Bemlelelém mimetiza o badalar, misturando o nome da cidade e a onomatopéia. A câmera foca no livro e depois surge a imagem do rosto de Manuel

²³⁶ Para entender melhor o processo, Cf. DA SILVA, Alexandre Pereira. O Brasil e os 40 anos do reconhecimento de Angola. Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, v. 8, n. 3, p. 471-488, 2016. Disponível em:

<<http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v8n3a32016.pdf>>; Acessado em: 04/05/2019.

²³⁷ GONZAGA, Tomás António. *Marília de Dirceu e mais poesias*. Livraria Sá da Costa, 1937.

²³⁸ ANDRADE, Mario de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Bandeira, recurso já usado anteriormente, que logo é transformada na imagem dos sinos tocando.

O formato imagens, seguido por imagem do autor, se repetiu com: Um lugar ao sol, de Érico Veríssimo, com cenas da cidade, o trem passando, pessoas atravessando na faixa de pedestres; um texto de Ariano Suassuna e imagens da seca do Nordeste, como a terra craquelada, um boi magro e um homem vestido com roupas simples e desgastadas e um chapéu; Grande Sertão: Veredas de Guimarães Rosa e as imagens de uma senhora negra e humilde rezando, depois a imagem de Cristo e depois suas mãos com um terço - acompanhada de uma música que diz “Mãe de Deus. Rogai a Deus por nós”.

O apresentador explica que os textos mostrados serão analisados durante o curso, textos escritos em língua portuguesa. Entretanto, “em cada um deles a língua foi utilizada de uma maneira específica e expressando uma determinada realidade”. As imagens subsequentes trazem uma intertextualidade: a imagem vai para um homem pichando um muro, o qual escreve em referência ao Macunaíma “Ai que preguiça” e localiza escrevendo embaixo São Paulo – a cena é gravada de modo acelerado como se fosse o time-lapse. Pode-se identificar a repetição como forma de aprendizado, a imagem que além de ilustrar também busca trazer informações e, ao mesmo tempo, uma técnica de motivação pelo uso de um efeito visual.

Na fala do apresentador, a língua é definida como um instrumento de comunicação e expressão. Esta definição não é gratuita, a língua portuguesa era classificada no parecer nº 853/71, na linha de comunicação e expressão. Enquanto o apresentador narra o conteúdo, outra imagem aparece de uma animação gráfica com a bandeira do Brasil e os dizeres: “Alô Brasil, Aquele Abraço” – o que também refere-se ao parecer colocando a língua como expressão da cultura brasileira.

As imagens começam a trazer exemplos de uma diversidade de formas de como a língua se manifesta: um bebê aprendendo a falar, uma pessoa ao telefone, uma pessoa lendo jornal, uma peça de teatro, um homem ouvindo música do walkman, uma criança vendo televisão, um cantor. Para adentrar na literatura, o apresentador, fazendo a vez de um narrador enquanto aparece a cena com uma mulher datilografando, explica que cada obra literária apresentada revela os valores sociais e culturais de uma comunidade. Consequentemente, o conjunto de obras literárias forma a literatura.

Depois desta introdução, tem-se a fala de uma especialista – Lygia Fagundes Telles. Sentada em uma poltrona do lado de um retrato e um abajur com uma

samambaia atrás – que compõe um cenário, a autora fala sobre o amor a palavra. A câmera começa a filmar livros, aparentemente, da biblioteca da autora – reafirmando o papel domiciliar da cena e reforçando sua imagem de intelectual.

Depois da justificativa do curso, existe a apresentação da organização do curso. A imagem da primeira unidade é mesclada a filmagens dos livros e de pessoas lendo, e pretende se ocupar não apenas de textos que vão além de Portugal e Brasil, mas também sobre outros países que se utilizam da nossa língua. A segunda unidade que possui autores brasileiros e portugueses tem como recorte histórico o período colonial e os problemas que o Brasil enfrentava. A seguinte unidade trata de preocupações com uma identidade cultural brasileira, cuja a temática é trazida por uma cena com uma multidão, portando a bandeira brasileira. Na quarta unidade, o sentimento amoroso, incluindo o amor a Deus, à terra e à Natureza, e às imagens trazem a fé católica e uma celebração folclórica com um boi. A antepenúltima divisão traz para a centralidade da discussão a cidade e seus aspectos socioculturais e políticos – ilustrada pelo espaço urbano, uma trabalhadora e de uma obra de arte pública. A Sexta seção busca a realidade rural e regional e, assim como a anterior, os aspectos socioculturais e políticos. A última parte reflete sobre texto que tratam dos problemas existenciais, os conflitos psicológicos, desejos e inquietações. No momento de apresentar esta unidade, temos uma técnica diferente que apresenta entrevistas com transeuntes, com a pergunta “Você acredita em Deus?” – o que apresenta respostas bem diversas.

O apresentador volta a falar sobre a metodologia. O estudo da Literatura e Gramática é por meio da leitura, análise e compreensão de um texto, sendo o texto como fio condutor da aprendizagem. Também será trabalhado a dicção, ritmo e sonoridade. O apresentador deixa claro que é uma das leituras possíveis, incentivando o telespectador aluno a fazer sua própria leitura. Aproveitando o gancho, o apresentador já deixa ainda marcado o tema da próxima aula- a música língua de Caetano Veloso.

O Telecurso do 2º Grau de 1985, tinha a apresentação Thales Pan Chacon, um ator em início de carreira na televisão. Antes do *Telecurso*, havia participado de duas minisséries na Rede Globo - Avenida Paulista em 1982 e Moinhos de Vento em 1983.

Na diferença entre os currículos da disciplina de língua portuguesa colocados pelo *Telecurso 2º Grau* de 1978 e 1985, há algumas características que devem ser levantadas. A organização do formato de 1985 apresenta uma divisão focada em temas, os textos seguem uma narrativa: a primeira parte versa sobre textos que também buscam

apresentar a literatura de vários países lusófonos; em seguida se foca na de análise de textos que refletem o período colonial brasileiro; na terceira percebe-se uma busca de uma nacionalidade brasileira e a concretização dessa identidade; após as teleaulas buscaram temas que falem sobre o sentimento do amor, seja a Deus, a terra e a natureza; na quinta divisão os textos tratam sobre a realidade urbana e sua perspectiva socioeconômica, cultural e política; e por último, narrativas que trabalham problemas existenciais, psicológicos e desconhecidos.

Os autores em ordem de aparecimento no programa são: Caetano Veloso; Luís de Camões; Fernando Pessoa; Lídio Marques da Cunha; Amílcar Cabral, Machado de Assis; Gregório de Matos; Claudio Manuel da Costa; Thomas Antonio Gonzaga; Gonçalves Dias; José de Alencar; Olavo Bilac; Monteiro Lobato; Graça Aranha; Mario de Andrade; Oswald de Andrade; Raul Bopp; Castro Alves; Vicente de Carvalho; João da Cruz e Souza; Manuel Bandeira; Ascenso Ferreira; Cecília Meirelles; Cora Coralina; Carlos Drummond de Andrade; Vinicius de Moraes; Guimarães Rosa; Joaquim Manuel de Macedo; Martins Pena; Machado de Assis novamente; Alouísio de Azevedo; Lima Barreto; Mario de Andrade novamente; Érico Veríssimo; Jorge Amado; Gianfrancesco Guarnieri; Zélia Gattai; Alcantara Machado; Paulo Mendes Campos; Rubem Braga; Dalton Trevisan.

A primeira aula foi analisada no segundo capítulo, partindo desta, é possível identificar um modelo das aulas da disciplina. A aula sempre se inicia com uma dramatização do texto que guiará as reflexões do dia. Na maior parte das vezes são vídeos simples, feitos especialmente para o *Telecurso* e constitui uma leitura direta de um trecho. Quando se usa imagens de produções existentes, percebe-se o esforço em referenciá-las. Como por exemplo, na aula do texto *Romanceiro da inconfidência* de Cecília Meireles. Nele há o uso de cenas do filme *Quilombo* de Cacá Diegues ou na teleaula sobre poemas parnasianos de Olavo Bilac, ilustrada por cenas do filme *O caçador de esmeralda*. Depois da apresentação do texto que guia a aula, com apresentação da biografia do autor, e sua localização no movimento literário e contexto histórico no qual se insere, é comum a apresentação de um retrato do autor, (o que valoriza a sua imagem) seguida por uma análise do texto e apresentação de alguma questão gramatical. No final da aula, fica o gancho para o próximo encontro.

É importante destacar algumas especificidades da disciplina em questão. A aula 1 começa com a música *Língua* de Caetano Veloso. E repete o modelo: foto, biografia,

localização no movimento tropicalista, e a interpretação da música é intercalada por cenas do clipe musical ao vivo. É importante notar que é valorizada a referência ao texto *Os lusíadas* de Luís de Camões, que seria tema de uma aula seguinte – já desenvolvendo uma expectativa e um repertório comum ao telespectador.

Segundo o apresentador esta música é introdutória por trazer algumas questões que permeiam todo o curso: “O que pode uma língua?” sua dimensão linguística; “O que quer uma língua?” sua dimensão literária; e o estímulo à utilização da língua de maneira criativa.

Sobre a análise do texto e apresentação da gramática, há dois modelos concomitantes. Um em que aparecem as palavras do poema em um fundo neutro ou da imagem da dramatização, ou em um painel que remete a uma lousa na qual o apresentador aponta com uma vareta os pontos importantes. As duas formas se intercalam em vários episódios. O uso de mapas gráficos também é muito recorrente. Nota-se aqui que mesmo em uma colocação repaginada, mapas e textos de lousa são formas ainda emprestadas da cultura escolar.

Ponto de destaque é o gancho, recurso usado em todas as aulas, quando ao final é anunciado o próximo autor a ser trabalhado – relacionando, sempre que possível, a alguma característica trabalhada no dia. Por não seguir uma ordem cronológica, autores aparecem em mais de uma aula, são citados e inter-relacionam-se, criando um fluxo complexo entre os diversos nomes da literatura.

As dramatizações geralmente se limitam à leitura do texto por um ator ou atriz, com algumas tentativas de fugir do padrão com o uso de cenas do cinema. Exemplo desse recurso foi a interpretação de uma cena de teatro com intervenção de um diretor, no caso de *Rei da Vela* de Oswald de Andrade

As dramatizações normalmente são de atores que estão no início de suas carreiras ou vinham de pequenos trabalhos na televisão como os atores Carlos Augusto Strazzer e Rodrigo Santiago, ou de outras áreas da atuação como Augusto Pompêo do teatro e Ênio Gonçalves do cinema.

Apesar de não ser recorrente em todos os episódios, temos a presença de depoimentos e de falas de especialistas, por exemplo, Sylvio Zilber depoimento do ator/diretor e o depoimento do ator Carlos A. Carvalho, contando sua experiência de interpretar *Macunaíma* de Mário de Andrade.

Uma característica que deve ficar marcada é a centralidade do texto, acredita-se que por sua capacidade de gerar conteúdo para TV, desenvolvendo narrativas. Mas ainda em grande proximidade com os textos mais tradicionais, ou seja com a literatura, não acompanhando o movimento da disciplina, conforme a bibliografia, de analisar outras tipologias de textos mais próximas ao cotidiano do aluno. Entretanto, a forma que se organiza as aulas, analisadas pelo conteúdo percebe-se um foco maior na comunicação, assim como as reflexões gramaticais sempre focadas na interpretação do texto. É possível dizer que o de 1985 estivesse mais próximo das propostas da lei de 1971, mesmo que ainda não tivesse incorporado textos mais diversos, como notícias, tirinhas e outras formas de textos do cotidiano. Esta colocação faz pensar também que estas mudanças prescritas pela legislação levam um tempo grande para ser incorporadas pela práticas educativa.

2.4. Um debate sobre a disciplina: o cânone e a cultura escolar televisiva.

Pode-se perceber que os cursos de língua portuguesa do *Telecurso* prescrevem uma Literatura ao selecionar os autores, e de certo modo, os hierarquiza. Ao analisar isso, se faz necessário considerar as condições históricas e ideológicas que estes textos foram feitos e por quem foram lidos.²³⁹

O termo vem do grego *kanon* que seria uma espécie de vara de medir, e possuiu o sentido histórico de norma ou lei. Seu uso está ligado a teólogos da Igreja e os quais decidiam quais textos deveriam ser preservados ou excluídos da Bíblia. Ou seja, o termo está ligado à seleção por parte uma instituição ou campo de um conjunto de obras – no caso do presente estudo de obras de literatura importantes a cultura brasileira – que devem ser perenes no tempo. Esta seleção possui uma historicidade, que carregam uma ideologia.²⁴⁰

A Literatura se constitui deste modo por uma valorização de um tipo de escrita e leitura, ligada a uma ideia burguesa e capitalista de legitimação e dominação cultural, em detrimento de formas mais populares de cultura. Ou seja, o cânon reproduz e mantém a divisão das classes sociais. O acervo literário historicamente incluiu uma

²³⁹ REIS, Roberto. “Cânon” In: **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. P. 65-67.

²⁴⁰ Idem, P.68.

limitada quantidade de mulheres, praticamente nenhum não-branco e raros indivíduos mais pobres²⁴¹.

Um questionamento sobre o cânon não deve apenas incluir obras de autores e autoras excluídas no processo histórico, mas também questionar o próprio processo de canonização e como este sistema está vinculado ao poder. A escola acaba sendo um local de reprodução desta seleção de autores, pela escolha dos textos que seriam trabalhados em sala, assim como a própria televisão, com programas especializados ou em adaptações tele dramatúrgicas²⁴².

Algumas perguntas merecem ser colocadas: Com base nessa reflexão sobre os cânones da Literatura, pode-se perceber quais escolhas foram feitas no decorrer das teleaulas? O que estas eleições dizem sobre as intenções que existiam no *Telecurso* para o ensino de Língua Portuguesa? E o que ainda os textos escolhidos informam sobre os possíveis leitores ou telespectadores-alunos do programa?

Se compararmos as duas propostas de construções de um currículo, a primeira estava mais presa a uma cronologia. A segunda permitiu a entrada de textos como de Lídio Marques da Cunha, Manico e Mana Fefa e o autor Amílcar Cabral importante figura política das independências de Cabo Verde e Guiné Bissau. Existia uma conjuntura de política externa brasileira que favorecia o apoio da independência de ex-colônias portuguesas., de qualquer modo, se fosse a seleção de texto se mantivesse buscando uma narrativa tradicional, não haveria espaço para estes autores. Por exemplo, na aula sobre a resistência de Amílcar Cabral e um paralelo com as ações de luta de oposição presente no grafite. A estrutura do cânone é mantida, mas pequenas infiltrações trazem uma maior diversidade ao currículo.

Esta transformação também pode ser notada para questões de autoras mulheres, na primeira tínhamos apenas Clarice Lispector, que não possui centralidade, sendo uma dos três autores analisados em uma aula. No de 1985, tem-se três aulas com autoras no protagonismo: Cecília Meirelles, Cora Coralina e Zélia Gattai. Existem ainda aproximações como entre a poética de Luís de Camões e as rimas e ritmos da Literatura de Cordel presentes no nordeste brasileiro.

O Parecer nº 853/71 ajuda a compreender melhor estas transformações do ensino de língua na escola:

²⁴¹ Idem. P.69

²⁴² Idem. P.70

“A **Língua Portuguesa**, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impactos dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se.”

Pode-se perceber que no próprio documento prescritivo vê-se a centralidade do audiovisual no modo que as pessoas se comunicam, o que valoriza uma comunicação oral. Na divisão das aulas que repetem em vários momentos a narração do texto e depois uma análise da parte escrita, nota-se uma concordância para com o parecer, que busca equilibrar escrita e oralidade. Na versão de 1978, esta faceta fica mais evidente, quando nota-se a presença da aula 25, que aproxima a telenovela à literatura. A obra de teledramaturgia chega ao público de modo audiovisual e não escrita e é colocada como merecedora de uma aula no curso de Língua Portuguesa.

Outro ponto que pode ser destacado é o papel de integração do educando ao meio. A disciplina de língua portuguesa na versão de 1978, é a que mais trabalha a representação do estudante cliente – trazido na figura Ney Sant’Anna - e o fato dela estar na primeira fase mostra um modo de acolher aluno. E também pelo mundo urbano ser um tema recorrente seja um modo de refletir sobre esta sociedade que havia passado por um processo forte de êxodo rural e urbanização.

Mais um ponto do parecer merece ser destacado:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da nossa Civilização que vimos construindo dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivíssimos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estuada com a abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina.

A proposta de a Língua Portuguesa ser um modo de expressão da Cultura Brasileira e de sua ligação com a História Brasileira. A proximidade das áreas está marcada no programa de 1978, pela abertura que traz cenas momentos históricos marcantes e é em sua apresentação vincula a disciplina a história, quando apresenta uma visão de uma literatura como testemunho de uma época. No caso de 1985 existe uma parte da aula dedicada ao contexto histórico. Ambos os currículos propõem, por meio da literatura, a apresentação de um Brasil diverso, com aulas sobre o regional e os grandes espaços urbanos, mas ao mesmo tempo unificado na mesma narrativa. As matrizes culturais são retomadas em vários momentos, o que pode definir mais uma proximidade com a proposta.

Não pode se esquecer que a leitura é histórica. A inclusão de novos indivíduos na escola, interfere no currículo. Talvez a busca de um currículo que trouxesse mais dinamicidade do que a ordem cronológica foi uma forma para incluir as diversas experiências. Por exemplo, é diferente ter episódios que pensem o romance regionalista e uma unidade que reflita sobre a vida no campo. A centralidade muda, menos no formato literário e com maior foco no tema.

Uma cultura escolar televisiva

Durante o texto desta dissertação foram emprestados das historiografias de educação, mais especificamente das disciplinas, e das mídias, mais notadamente da televisão, categorias de análise. Este arcabouço teórico foi útil para se identificar características do programa que ressaltavam propósitos do Estado e da própria emissora, assim como tensões neste processo.

Entretanto, é preciso emprestar mais um conceito dos estudos sobre educação para compreender como se deu o estabelecimento de um projeto que se inicia em uma conjuntura política e econômica e sobrevive até os dias atuais. O conceito de cultura escolar pode ser entendido a partir de dois autores Dominique Julia²⁴³ e Antonio Viñao Frago²⁴⁴, como já apresentado na introdução desta dissertação.

Com base nos autores, pode-se ter uma compreensão do programa no tempo, percebendo rituais, hábitos, inércias e práticas que se estabeleceram com o tempo e se

²⁴³ JULIA, Dominique “A cultura escolar como objeto histórico” In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jun, 2001.

²⁴⁴FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde: Pedago, 2007.

sedimentaram no formato do programa. Por mais que de modo visível, cada nova fase do programa teve suas características específicas, pode-se notar uma sedimentação das possibilidades entre as fases de 1978 e 1985.

Na primeira fase do programa existe um momento de experimentação e inovação, que surpreende pela criatividade de possibilidades. São aulas que trazem os modelos já existentes, como uma aula filmada, a narração, a teledramaturgia, e apresentam com um formato diferente e hibridizando os diversos modelos.

Não houve o acesso as teleaulas de 1981, mas o que pode-se perceber a partir da análise dos episódios de 1985 é uma sedimentação das normas, rituais e tradições. Existiam as particularidades de cada disciplina, mas existia uma identidade do programa que as acompanhava. Uma possibilidade é adaptar o conceito de cultura escolar, pois estamos falando de um modo de ensinar, com práticas e comportamentos, mas via radiofusão, desenvolvendo assim, uma cultura escolar televisiva.

Considerações Finais ou “O que aprendemos hoje? Vamos revisar”.

Nesta pesquisa pode-se entender como foi a busca de uma fundação privada – Aa Globo - em proporcionar um ensino de 1º e 2º Grau para uma grande parte da população via televisão. A participação da iniciativa privada na educação já era prevista no artigo 6º²⁴⁵ da legislação que propunha a cooperação com as empresas nas habilitações profissionais. Essa responsabilidade fica mais clara no artigo 41, quando se diz: “A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e reforços para promovê-la e incentivá-la.”²⁴⁶ Se esta abertura já proporcionava uma realidade que permitia que desenvolvesse um projeto, o artigo 45 trouxe uma brecha ainda mais interessante para a Fundação Roberto Marinho: As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.”²⁴⁷ Existia uma exigência de estas instituições oferecerem bolsas de estudo. No caso do *Telecurso* este propunha acesso gratuito ao ensino e ainda para uma quantidade muito grande alunos, o que pode ter ajudado a conseguir apoio governamental.

A lei 5.692/71 no capítulo IV – Ensino Supletivo, Artigo 25, parágrafo 22 já previa que os cursos supletivos seriam ministrados em classes ou pelo uso de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação com o objetivo de alcançar um maior número de alunos.

Pode-se notar no modo que o Telecurso é proposto uma proximidade com a forma que a própria TV operou desde seu início no Brasil. A instalação da TV Brasileira não foi feita a partir de um convencimento sobre a qualidade do produto para o consumidor, e sim “por um discurso pedagógico que se fundamenta na necessidade da construção da modernização da sociedade brasileira”²⁴⁸. Se distanciando de uma lógica calculada de mercado vendeu-se a ideia de pioneirismo, esses valores também podem ser encontrados na divulgação inicial do Telecurso.

²⁴⁵ Brasil. **Lei de Diretrizes e Base de 1971** - Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Art. 6

²⁴⁶ Idem, Art. 41.

²⁴⁷ Idem, Art. 45.

²⁴⁸ Ortiz, Renato. **Op. Cit.**, 2006. P.60

Essa defesa, a partir de uma crença se mantém durante o desenvolvimento do projeto. Podemos aproximar essa experiência ao Telecurso, os resultados eram medidos de maneira tacanha e a proposta era vendida em um sistema de crença no processo, pois a FRM não havia um modo de realmente aferir os resultados.

Isso somado a uma polifonia entre o que era proposto pela equipe de teleducção e a equipe de educação, para compreender isso, retoma-se uma frase de Munakata:

Uma coisa que eu queria ressaltar é isso, essa fragmentação dos vários pontos de produção. Então uma coisa é texto, a arte normalmente já fica separada (...) Televisão era uma outra coisa né, (...) uma outra linguagem do mesmo processo pedagógico que tava tentando implantar. Não podia estar sendo tão separado ainda mais com aquela ideia de que o que eles iam fazer era propaganda do texto.(...) Eu acho que é terrível essa segmentação toda do processo. (...) Sem nenhum retorno, sem nenhum feedback, a gente vai fazendo e não tem a menor ideia do que acontece.

A concepção da equipe de teleducção tinha uma percepção de tevê mais próxima da paleotelevisão²⁴⁹, focava em uma comunicação pedagógica que exige uma abertura do público em ser dirigido pelo suporte²⁵⁰. Entretanto a TV no Brasil já estava no início do que podemos chamar de neotelevisão, com início de uma ação de interatividade, no qual o fluxo e a sensação de cotidiano se fortalecem - possuindo até uma cenografia que remete ao domicílio. Mais que um prolongamento da vida, a TV se transforma em um lugar onde se vive²⁵¹. É possível que estas tensões estão mais a vista no primeiro programa, no qual existe uma diversidade de experimentações maior. O contrato com o público na fase de 1985 já estava estabelecido, foi possível desenvolver uma ideia de fluxo a partir do formato ser fixo e não mais com o resto da programação. Na versão de 1978 existem contratos feitos com o público, sobre como disciplinar o corpo para estudar por meio da televisão. Em 1985, esta rememoração dos combinados se limita a lembrete da necessidade de também se estudar pelos fascículos. Depois de mais de 7 anos do programa na tela, o contrato entre tevê e público já está feito.

Observando o percurso do *Telecurso*, será que foi possível criar um ensino à distância? Com base nos dados levantados na pesquisa, existiu uma transmissão de

²⁴⁹FRANCESCO, Casetti; ODIN, Roger "Da Paleo à Neotelevisão: abordagem semiopragmática." **C-Legenda-Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual** 27 (2012). Disponível em: <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/596/0>; acessado: 04/01/2019

²⁵⁰ Idem, P. 8-10.

²⁵¹ Idem. 11-14

conhecimento, mas por mais que tivesse uma tentativa de atingir um maior número de pessoas diferentes, esta tentativa estava na escolha dos entrevistados e assim das possíveis representações de quem iria assistir o programa. Santonieri marcou esta preocupação ao dizer:

“A gente pensava muito no nacional. Tanto, por exemplo, a preocupação com os usos de termos, que fossem termos entendíveis em qualquer lugar. Às vezes tinham aquelas discussão ‘mas é bergamota ou mexerica?’ ‘é mandioca ou aipim?’. Entretanto, o vocabulário não é o único limitante.”

Quando a própria lei propõe que apesar de um núcleo comum, a escola teria liberdade para constituir o currículo conforme as necessidades locais, tem-se o pressuposto de que o Brasil possua uma variação muito grande devido ao seu tamanho continental e sua diversidade cultural. Como esta questão foi solucionada no *Telecurso*? Na maior parte das vezes, o que foge do núcleo do conteúdo informa mais sobre o suporte do que sobre o estudante, ao incluir a telenovela ou adicionar referências que são próprias do meio de comunicação. O estudante cliente acaba tendo de se adaptar e/ou buscar o que o curso não comportava. A busca pela realidade do aluno trabalhador, acaba sendo uma procura pelo telespectador. Criando uma uniformização própria deste receptor própria da indústria cultural, e favorecendo o urbano e o que se adequa melhor a este mercado consumidor. O material audiovisual e impresso surge como uma possibilidade de ter acesso a uma informação e não ao desenvolvimento de um processo educativo.

A trajetória do projeto é perceptível quando acompanhamos as teleaulas em uma perspectiva histórica, uma vez que é possível notar as mudanças e a especialização do produto final. É visível que as intenções ficam mais claras, por exemplo com a adição de uma introdução em cada primeiro episódio de disciplina. Em relação as mudanças, percebe-se que existe aulas mais simples, menos uso de repertórios banco de de imagens, e quando isso ocorre existe a referência, como por exemplo nas referências dos filmes. O *Telecurso* deixa de ser um programa experimental e adquiriu uma cultura própria, uma forma de fazer teleducação, uma cultura telescolar.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. "A indústria cultural: o esclarecimento como mitificação de massa" In: **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Karla Maria Santos de. **Representações de alunos em uma proposta educativa: o Telecurso 2000**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002
- BACCEGA, Maria Aparecida "Comunicação/Educação: Aproximações" In: HAMBURGER, Esther; BUCCI, Eugênio (org.) **A TV aos 50 – Criticando a televisão brasileira em seu cinquentenário**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo: 2000.
- BORELLI, Silvia Helena Simões; PRIOLLI, Gabriel. **A Deusa Ferida – Por que a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência** São Paulo: Summus, 2000
- BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre Televisão**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BUCCI, Eugênio **Brasil em tempo de TV** São Paulo: Boitempo, 2005.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>> ; acessado em: 04/05/2019.
- CARVALHO, Maria Marta Chagas de. "A história da educação no Brasil: tradições historiográficas e ; reconfiguração de um campo de pesquisa" In: **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CASTRO, Cosette. "Globo e educação: um casamento que deu certo." In: BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. **Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia**. São Paulo: Paulus, 2005. pp. 243-263.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, ROGER (org.) **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- CHARTIER, Roger "O mundo como representação" In: **Estudos Avançados** 1991, vol.5, n.11, pp. 179-180 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf> acessado em: 14/08/2015.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.117-229, 1990.
- DA SILVA, Alexandre Pereira. O Brasil e os 40 anos do reconhecimento de Angola. Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, v. 8, n. 3, p. 471-488, 2016. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v8n3a32016.pdf>>; Acessado em: 04/05/2019.
- FERRAZ, Ernani Almeida. **Teleducção para o trabalhador brasileiro - um estudo da Recepção teleducativa**. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: UFRJ / ECO, 2001
- FISCHER, Rosa Maria Bueno "O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV" In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FRAGO, AntonioViñao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Manguel de: Pedago, 2007.
- FRANCESCO, Casetti; ODIN, Roger. "Da Paleo à Neotelevisão: abordagem semiopragmática." **C-Legenda-Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual** 27 (2012). Disponível em: <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/596/0>; acessado: 04/01/2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HADDAD, Sérgio, DI PIERO, Maria Clara, "Escolarização de jovens e adultos" **Revista Brasileira de Educação**, 2000, nº14.
- HAGEMEYER, Rafael Rosa **História e Audiovisual** São Paulo: Autêntica, 2012.
- HAMBURGER, Esther. "Diluído fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano". In: SCHAWARCZ, Lília Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 4, 1998.
- JULIA, Dominique "A cultura escolar como objeto histórico" In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jun, 2001.
- KHEL, Maria Rita. **Reflexões para uma história da Rede Globo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1972

KORNIS, Mônica “Uma memória da História Nacional Recente: as minisséries da Rede Globo” In: **Revista do Arquivo Nacional** v16, n.1, 2003.

LIMA, Flainer Rosa de. **Curso de Madureza: matemática pela televisão-décadas de 1960 e 1970**. Tese (Doutorado de Educação em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2011.p.88

LOBO, Narciso Julio Freire **Ficção e Política – O Brasil nas minisséries** Manaus: Editora Valer, 2000

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Gérman. **Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisa**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

MARTINS, Maria do Carmo, “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer” In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, jan/mar, 2014.

MARTINS, Maria do Carmo, “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer” IN: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, jan/mar, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Ensino a distância de primeira geração” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>, visitado em 28/4/2015.

MICHELOTO, Antônio Ricardo. “A cidadania do Telecurso: memórias de um projeto de educação popular.” In: **Revista Educação Popular**. Uberlândia, n. 5, 35-40, jan./dez. 2006.

MOREIRA, João Flávio de Castro Moreira. **Os teleursos na Rede Globo: a Mídia Televisiva no sistema de educação a distância** (1978-1998). 2006. 170f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, 2006. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=430>. Acessado em: 16/06/2015.

MORETTIN, Eduardo “O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro” In: **História e Cinema**. São Paulo: Alameda 2011.

MUNAKATA, Kazumi. “O Telecurso Primeiro Grau 1981 – fragmentos de memória” In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio(org.) **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NISKIER, Arnaldo. “35 anos de telecurso” In: **Arnaldo Niskier – site oficial**. Disponível em: <<http://www.arnaldoniskier.com.br/cronicas/35+anos+de+telecurso.html>>, acessado em: 30/07/2015.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, Wellington Amarante. **Telecurso 2º Grau: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo**, 1977-1981. 2011. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93366>>. Acessado: 16/06/2015

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira - Cultura brasileira e Indústria Cultural**. 5. edição. São Paulo: Brasiliense, 1994,

PAIVA, Vanilda. **Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina**. Cad. Pesq. São Paulo, n. 89, p. 29-38. 1994.

PEREIRA, Mateus. H. F. “Na nossa terra, em se plantando, elefante dá : Editora Abril (1950-2006)” In: Aníbal Bragança; Márcia Abreu. (Org.). **Impresso no Brasil - Dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Rádio educativo no contexto da ditadura militar**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. **Rádio educativo no contexto da ditadura militar**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Letras na Área de Teoria literária) – Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REIS, Roberto. “Cânon” In: **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROCHA, Amara. **Nas ondas da modernização. O rádio e a TV no Brasil de 1950 a 1970**. Rio de Janeiro: Aeroplano: FAPERJ, 2007.

RODRIGUEZ, Miguel Angel Schmitt et al. **Cinema clássico americano e produção de subjetividades: o cigarro em cena**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91803>>; Acessado em 05/05/2019.

RODRIGUEZ, Miguel Angel Schmitt et al. Cinema clássico americano e produção de subjetividades: o cigarro em cena. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. **Ensino Supletivo: Ideologia e Psicologia de um programa de educação pela televisão**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1981.

SILVA, Renata Maldonado da, “A trajetória do programa telecurso e o monopólio das organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil” In: **Intermeio: Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19. N. 38. 2013.

SILVA, Wagner Pereira **Malu Mulher(ES): As representações do feminino na televisão no período de abertura política da Ditadura Militar Brasileira**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013.

SOARES, Magda. “Português na escola: história de uma disciplina curricular.” In: **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177,

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P.157

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. “Escola para quê? Notas sobre o discurso da escola para o trabalho” In: **Observatório da História**. Disponível em: <<https://histobs.hypotheses.org/885>>, Acessado em 30/05/2019.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. REVAH, Daniel " Educação Hoje": uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, 2016.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola. In: Revista **Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 77-95, 2010.

TOLEDO, Maria Rita; de Almeida. REVAH, Daniel O regime militar na (des) memória da Editora Abril: A Revista Escola e a difusão da lei 5.692/71. **Revista História da Educação**, v. 15, n. 33, 2011.

WELKER, Herbert Andreas. O uso de dicionários. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília: ano, v. 6, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/Herbert_Welker.pdf>, acessado em: 07/08/2018.

WILLIAMS, Raymond. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.